

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (PSYCHOPÉDAGOGIE)

PAR
AUDRÉE-ANNE TREMBLAY-LAPRISE

LE TUTOIEMENT COLLECTIF DANS LES CLASSES ORDINAIRES DU
SECONDAIRE

AOUT 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RERMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord exprimer toute ma gratitude à mon comité de direction sans qui ce projet qui sort un peu de l'ordinaire n'aurait jamais pu être mis à terme. Un grand merci à madame Geneviève Bergeron et à monsieur Christian Dumais pour leur confiance, leur patience, leur soutien et leurs encouragements sans faille malgré toutes les difficultés rencontrées, mais aussi pour leur apport inappréciable de connaissances. Ce mémoire n'aurait pu prendre forme sans tous les commentaires, les éclaircissements, les explications et les conseils si précieux qui m'ont été dispensés au fil des ans.

Je remercie les professeurs du département des Sciences de l'Éducation et du département de Lettres et communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières qui ont gracieusement répondu à certaines interrogations et qui m'ont fait part de pistes de réflexion intéressantes.

Je souhaite également remercier l'Équipe de Recherche en Littérature et Inclusion (ÉRLI) pour l'obtention d'une bourse d'études en 2017 qui m'a permis de me concentrer sur mon projet.

TABLE DES MATIÈRES

RERMERCIEMENTS	2
LISTE DES TABLEAUX	6
LISTE DES FIGURES	7
RÉSUMÉ	8
INTRODUCTION	9
CHAPITRE I	11
LA PROBLÉMATIQUE	11
1.1 Le tutoiement collectif et les normes	12
1.2 Le tutoiement collectif et l'enseignant comme modèle linguistique	14
1.3 Un vide scientifique	16
1.4 La question de recherche	18
CHAPITRE II	20
LE CADRE CONCEPTUEL	20
2.1 Le tutoiement collectif et les normes linguistiques	20
2.1.1 Le tutoiement, le vouvoiement et le tutoiement collectif	21
2.1.2 Les normes prescriptives, descriptives et réelles	25
2.2 Le rôle de modèle linguistique de l'enseignant	28
2.2.1 La communication orale en enseignement	28
2.2.2 Les compétences à développer chez l'élève	29
2.2.3 La langue parlée en formation initiale	30
2.3 Les modèles d'action : représentations, intentions et stratégies	31
2.4 Les objectifs de la recherche	33
CHAPITRE III	36
LA MÉTHODOLOGIE	37
3.1 Les participants et le recrutement	37
3.1.1 Le recrutement	37

3.2 Les méthodes et outils de collecte de données.....	38
3.3 L'analyse des données.....	40
3.3 Les critères de rigueur de la recherche	41
3.3.3 La certification éthique	44
CHAPITRE IV	48
LES RÉSULTATS	49
4.1 Les représentations générales du tutoiement collectif selon les enseignants	50
4.1.1 Définition du tutoiement collectif	50
4.1.2 Provenance du tutoiement collectif	51
4.1.3 Conscience du recours au tutoiement collectif	51
4.2 Les buts et effets du tutoiement collectif perçus par les enseignants	52
4.2.1 Buts des enseignants du recours au tutoiement collectif	52
4.2.2 Effets perçus par les enseignants	53
4.3 Les modalités d'utilisation du tutoiement collectif	53
4.3.1 Contextes d'utilisation du tutoiement collectif	54
4.3.2 Caractéristiques des élèves	54
4.4 Les réactions dans l'entourage scolaire des enseignants	55
4.4.1 Réactions des élèves	56
4.4.2 Réactions de l'entourage professionnel	57
4.5 Les représentations quant à la langue	58
4.5.1 Opinion quant à l'erreur grammaticale	58
4.5.2 Conscience du rôle de modèle linguistique de l'enseignant	59
4.6 Synthèse des résultats	60
CHAPITRE V	60
LA DISCUSSION	61
5.1 Une stratégie plus ou moins consciente et définie	61
5.2 Une stratégie au service de la relation entre l'enseignant et l'élève	62
5.3 Une stratégie en soutien à la gestion de classe et des comportements inadéquats.....	62
5.4 Une stratégie allant à l'encontre des normes et jugée positivement	63
CONCLUSION	63

RÉFÉRENCES.....	64
Annexe A : Document d'information.....	64
Annexe B : Lettre d'intention des directions	65
Annexe C : Lettre d'information aux enseignants	65
Annexe D : Formulaire de consentement des enseignants	66
Annexe E : Schéma d'entretien.....	66
Annexe F : Questions/précisions par courriel	68
Annexe G : Tableau synthèse des résultats	68

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Caractéristiques des enseignants	2
Tableau 2 : Définition du tutoiement collectif	6
Tableau 3 : Provenance du tutoiement collectif	7
Tableau 4 : Conscience du recours au tutoiement collectif	8
Tableau 5 : Buts des enseignants du recours au tutoiement collectif	9
Tableau 6 : Effets perçus par les enseignants	11
Tableau 7 : Contextes d'utilisation du tutoiement collectif	11
Tableau 8 : Types d'élèves avec lesquels le tutoiement collectif est privilégié	12
Tableau 9 : Réactions des élèves quant au tutoiement collectif	14
Tableau 10 : Réactions de l'entourage professionnel	16
Tableau 11 : Opinions des enseignants quant à l'erreur grammaticale	18
Tableau 12 : Conscience du rôle de modèle linguistique de l'enseignant	20

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle d'action selon Bourassa, Serre et Ross.....	2
--	---

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche porte sur le tutoiement collectif dans les écoles secondaires. Il s'agit d'une stratégie où l'enseignant utilise le « tu », pronom de la deuxième personne du singulier, pour s'adresser à tous les élèves de son groupe en même temps. Or, l'usage du tutoiement collectif soulève plusieurs questions notamment en lien avec le rôle de modèle linguistique de l'enseignant et le fait qu'il existe très peu de documentation sur le tutoiement d'un groupe d'élèves. En effet, il est important de chercher à mieux comprendre le phénomène, notamment, les intentions pédagogiques des enseignants du secondaire qui emploient le tutoiement collectif. Ainsi, nous traiterons du tutoiement collectif en classe d'abord sous l'angle des normes linguistiques, puis sous celui de la langue parlée en enseignement.

Pour ce faire, sept enseignants du secondaire de la Mauricie et de Lanaudière ont répondu à nos questions lors d'entretiens semi-dirigés. Les propos recueillis ont été analysés et plusieurs grands thèmes ont émergé, nous permettant de mieux définir le tutoiement collectif en contexte scolaire, non seulement en ce qui a trait aux intentions pédagogiques des enseignants, mais aussi aux contextes d'utilisations et aux perceptions de la stratégie. En regard des résultats obtenus, nous proposons à la fin de ce travail une définition plus complète que celles existantes du tutoiement collectif.

INTRODUCTION

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre le recours au tutoiement collectif par les enseignants du secondaire en classes ordinaires. Sans prétendre à l'exhaustivité, ce mémoire constitue une exploration scientifique d'une stratégie très peu documentée. Ainsi, en tentant de comprendre non seulement les intentions pédagogiques des enseignants qui utilisent le tutoiement collectif, mais aussi leurs perceptions générales sur le sujet nous contribuerons à mieux définir cette stratégie peu usitée.

Dans le chapitre 1, nous verrons en quoi ce phénomène est problématique notamment en rapport avec la norme linguistique et l'enseignement, mais aussi en soulevant le manque de connaissances sur le sujet. En conclusion de ce chapitre, nous retrouverons la question de recherche.

Dans le chapitre 2, nous définirons les concepts clés qui nous permettent de mieux saisir la problématique et de fournir des repères pour les choix méthodologiques. Ainsi, nous aborderons d'abord la communication orale en enseignement. Ensuite, nous traiterons du tutoiement collectif en lui-même et des normes prescriptives et descriptives de la langue française. Par la suite, nous nous pencherons sur le rôle de modèle linguistique de l'enseignant à travers notamment la formation initiale des enseignants, les variations linguistiques et les compétences qu'il doit développer chez l'élève. Puis, nous

considérerons la question des modèles d'action dans la pratique enseignante. Nous terminons par les objectifs de recherche.

Le chapitre 3 décrit la façon dont nous avons conduit notre projet de recherche. Dans un premier temps, nous brosserons un portrait des caractéristiques de nos participants et de la façon dont nous avons effectué notre recrutement. Dans un second temps, nous expliquerons les choix méthodologiques quant à la collecte des données. Pour finir, nous présenterons la façon dont nous avons mené l'analyse de notre corpus.

Le chapitre 4 présente les résultats obtenus. Ceux-ci sont articulés autour de cinq grands thèmes que sont : 1) les représentations générales du tutoiement collectif, 2) les buts et les effets perçus par les enseignants, 3) les modalités d'utilisation de la stratégie, 4) les réactions de l'entourage scolaire des enseignants et 5) l'opinion quant à l'erreur grammaticale.

La discussion au chapitre 5 portera sur divers éléments liés à la problématique ayant émergé des résultats. Ce faisant, nous tenterons de mieux cerner ce qu'est le tutoiement collectif et nous amorcerons une tentative de définition du phénomène.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

On reconnaît généralement que l'enseignement est une profession complexe. Quotidiennement, les enseignants sont appelés à faire des choix pédagogiques et didactiques adaptés aux situations qui se présentent à eux. Parmi la panoplie de stratégies auxquelles ils peuvent recourir, il arrive que certains enseignants fassent une utilisation du langage peu usité au moment de s'exprimer devant un groupe d'élèves : le tutoiement collectif (Barret, 2000). Ce phénomène consiste à utiliser le pronom « tu » dans le discours pédagogique en s'adressant à l'ensemble des élèves de la classe. Selon Lyster et Rebuffot (2002), le tutoiement collectif semble être utilisé par certains enseignants afin que l'élève se sente personnellement interpellé par un sujet en particulier. Toutefois, cet emploi du tutoiement soulève certaines questions, notamment en rapport avec les normes de la langue française et avec le rôle de modèle linguistique de l'enseignant. Par ailleurs, il pourrait y avoir des répercussions négatives sur les élèves, notamment en ce qui concerne l'apprentissage du français. De plus, malgré son usage dans les écoles, l'utilisation du pronom « tu » pour s'adresser à un groupe demeure très peu documentée.

1.1 Le tutoiement collectif et les normes

Dans *L'Instinct du langage*, Steven Pinker (2013) distingue deux types de règles régissant les langues : les règles descriptives et les règles prescriptives. Ces règles, ou normes, étant une manière distinctive, pour un groupe social, d'utiliser un système linguistique particulier (Valin, 1983 ; Pinker 2013). En effet, toutes les langues sont organisées selon différentes règles partagées par ses locuteurs. Sans ces règles, il serait difficile de communiquer (Pinker, 2013). Une norme est donc une règle, implicite ou explicite, propre à un ensemble de locuteurs d'une langue donnée. Beaucoup d'auteurs ne s'entendent pas sur la façon de classer les normes ou encore sur leurs appellations (Moreau, 1997). Dans le cadre de ce mémoire, nous nous en tiendrons à une définition simple, le cœur du projet n'étant pas la norme en elle-même, mais son rapport avec le tutoiement collectif. Ainsi, à l'instar de Pinker, nous considérerons deux types de normes, les normes descriptives qui sont celles décrites par les linguistes pour expliquer les usages réels de la langue et les normes prescriptives qui viennent régir et cadrer la langue par les institutions (Moreau, 1997 ; Ostiguy et Tousignant, 2008 ; Pinker, 2013).

De prime abord, le tutoiement collectif présente une incohérence avec la norme prescriptive de l'utilisation des pronoms personnels de la deuxième personne. En effet, la norme prescriptive distingue certains des usages réels des locuteurs qui ont été explicités et les considère comme le modèle à atteindre à travers les ouvrages de référence (Moreau, 1997). Les normes descriptives quant à elle ne font qu'observer de façon objective les

faits linguistiques. Ainsi, bien que présent dans le monde de l'enseignement (Barret, 2000 ; Lyster et Rebuffot, 2002), le tutoiement collectif ne correspond pas au modèle à atteindre par les normes prescrites (Barret, 2000 ; Lyster et Rebuffot, 2002). En effet, dans aucun des ouvrages de référence consultés on ne parle d'une telle utilisation du pronom « tu ». Il est plutôt question dans ces ouvrages de l'emploi du tutoiement dans un contexte individuel et du vouvoiement dans un contexte de groupe (Grevisse, 1993 ; Chartrand, 1999 ; Gobbe et Tordoir, 2004 ; De Villers, 2006). Le tutoiement collectif ne semble donc pas correspondre aux règles de grammaire à suivre concernant l'utilisation des pronoms d'allocation de la deuxième personne.

De plus, le tutoiement collectif ne semble pas non plus correspondre à ce que les linguistes ont observé de l'usage du tutoiement et du vouvoiement chez les locuteurs. En effet, la question du tutoiement et du vouvoiement dans la société a été largement couverte depuis les années 60. Or, nulle part dans tous les ouvrages de sociolinguistique sur les pronoms d'allocation cet usage particulier du tutoiement n'a été mentionné, à l'exception des travaux de Barret (2000) ainsi que Lyster et Rebuffot (2002). Ainsi, le tutoiement collectif semble entrer dans un certain sens en contradiction avec la norme descriptive qui, en plus de l'usage pluriel et singulier des pronoms d'allocation de la deuxième personne, ajoute la dimension, plutôt consensuelle chez les locuteurs, du vouvoiement de politesse (Tucker et Lambert, 1967 ; Gardner-Chloros, 1991 ; Dewaele, 2002 ; Lyster et Rebuffot, 2002 ; Remysen, 2003). Toutefois, les réserves relatives à l'utilisation du tutoiement collectif en enseignement ne sont pas uniquement liées à la question de normes

prescriptives et descriptives. En effet, son usage sort également des cadres habituels par le rôle de modèle linguistique que doit jouer l'enseignant, mais aussi par le devoir qu'il a de développer chez l'élève la capacité à communiquer en langue française de façon juste et efficace selon les contextes rencontrés.

1.2 Le tutoiement collectif et l'enseignant comme modèle linguistique

Dès son entrée à l'université dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, l'enseignant en formation se voit donner par la société « le mandat d'instruire et d'éduquer » (Ministère de l'Éducation du Québec¹, 2001, p.37). Or, il doit le faire suivant un référentiel de compétences bien précis englobant, pour tous les enseignants, la transmission d'une langue française de qualité (MEQ, 2001). Ainsi, l'enseignant doit « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001, p.68). Il lui faut donc maîtriser les règles et usages prescrits de la langue qu'il enseigne, mais également s'exprimer dans cette langue avec exactitude, précision et aisance selon ce que la société attend d'un professionnel de l'enseignement (MEQ, 2001). L'école ne cherche pas seulement à transmettre un savoir. Elle cherche à former de futurs acteurs sociaux actifs et ouverts sur le monde (MEQ, 2001). Toutefois, pour qu'un citoyen devienne un participant de la société, il doit être capable de décoder

¹ Lors des prochaines références aux textes du ministère de l'Éducation du Québec, l'abréviation MEQ sera employée afin d'alléger le texte.

l'information qu'il reçoit et aussi de la transmettre efficacement selon les contextes (Dumais, 2015). Il s'agit donc d'aider l'élève à développer une réflexion critique face aux situations de communication qu'il rencontre afin qu'il puisse y réagir de façon juste et appropriée (Maurer, 2001).

L'enseignant doit donc non seulement initier l'élève à une langue écrite, mais aussi à une langue orale normée (Lebrun et Préfontaine, 1999). Conséquemment, on attend des enseignants qu'ils fassent preuve d'un usage de la langue plus soutenu servant ainsi de modèle linguistique à l'élève (Lebrun et Préfontaine, 1999 ; Ouellon et Dolbec, 1999 ; Ostiguy, 2008). Par sa situation de modèle linguistique, l'enseignant se voit à tout moment confronté à la norme (Maurer, 2001). Or, comme nous l'avons vu plus haut, lorsqu'un enseignant utilise le tutoiement collectif, il vient à l'encontre de cette norme prescrite qu'il doit représenter et transmettre, mais aussi de cette norme descriptive qu'il doit enseigner à distinguer selon les contextes. De ce fait, il déroge au mandat que la société lui a adressé. En faisant le choix, qu'il soit conscient ou non, d'employer le tutoiement collectif, l'enseignant a non seulement recours à une impropriété de la langue normative alors qu'il doit faire preuve d'un registre plus soutenu, mais aussi à une incongruité d'un usage réel décrit qui fait plutôt consensus chez les locuteurs.

1.3 Un vide scientifique

Malgré les questionnements que l'emploi du tutoiement collectif soulève, très peu d'écrits abordent ce phénomène. À notre connaissance, seuls un article scientifique (Lyster et Rebuffot, 2002) et un mémoire de maitrise (Barret, 2000) abordent l'usage du tutoiement collectif en contexte scolaire, mais aucun des deux ne s'y attarde en profondeur. Dans les deux cas, on touche les pronoms d'allocution en général, et ce, principalement dans un contexte d'immersion en français langue seconde au primaire. Dans son mémoire, Barret (2000) s'intéresse à l'information, implicite et explicite, que les élèves en classe d'immersion française reçoivent quant aux différents pronoms d'allocution. Lyster et Rebuffot (2002) reprennent en partie l'analyse de Barret et s'intéressent aux compétences des élèves en classe d'immersion française en rapport avec l'« input » qu'ils reçoivent de la part de l'enseignant relativement aux pronoms d'allocution. Ainsi, le tutoiement collectif n'est abordé que succinctement et comme étant faiblement présent dans les classes d'immersion au primaire comparativement à d'autres pronoms d'allocution.

En dépit de la faible couverture du phénomène par la recherche, il existe quelques sources de nature non scientifiques trouvées dans les journaux et dans les médias sociaux. D'ailleurs, Barret (2000) ainsi que Lyster et Rebuffot (2002) font référence eux-mêmes

dans leurs textes à un article d'Évelyne Billey-Lichon paru dans *La Presse* en 1992² décrivant l'emploi du tutoiement collectif dans les classes du primaire. De plus, il est possible de trouver quelques commentaires du forum de discussions *Le Social*³ traitant du recours au tutoiement collectif et soulevant des débats auprès des internautes. Il semble que, d'une part, la question du tutoiement collectif génère certains questionnements dans le monde de l'enseignement et que, d'autre part, la recherche n'apporte à ce jour que peu de réponses concernant ce phénomène.

Ce manque d'appuis scientifiques pose un problème non seulement en rapport avec l'usage du tutoiement collectif en lui-même, mais aussi en rapport avec une définition peu complète et superficielle du phénomène. Les définitions actuelles du tutoiement collectif faites par Barret (2000) et Lyster et Rebuffot (2002) ne semblent pas tenir compte de toutes les raisons que les enseignants pourraient avoir d'employer le phénomène et aussi de ses différents contextes d'utilisation. En effet, tant l'article de journal de Billey-Lichon que le billet sur le forum de discussions *Le Social* font état d'un aspect relationnel au tutoiement collectif, ce qui n'est pas mentionné dans le mémoire de Barret (2000) ou dans l'article de Lyster et Rebuffot (2002).

² Billey-Lichon, E. (1992). Une langue française « made in Québec », *La Presse*, 8 novembre, B2.

³ Pointlimit0. (2012). Tutoyer un groupe d'enfants, *Le Social*. [Forum de discussions]. <https://www.lesocial.com/forum/tutoyer-un-groupe-denfants-1417716?sid=789ab71e3b524efae2f4cfdc9c6ff916>

Il est à noter que nous ne connaissons pas l'ampleur du phénomène ni dans quelle mesure la stratégie est utilisée dans les différents ordres d'enseignement. Toutefois, Barret (2000) ainsi que Lyster et Rebuffot (2002) ont observé un usage du tutoiement collectif au primaire. Ces chercheurs supposent que cet emploi particulier du « tu » tendrait à disparaître au secondaire sans toutefois le confirmer par la recherche. De plus, à notre connaissance, il n'existe aucun écrit de nature scientifique relatant la présence du tutoiement collectif dans les classes du secondaire. Or, les sources non scientifiques recueillies mentionnent toutes un usage au secondaire ou, du moins, en présence d'élèves plus vieux. Compte tenu de la faible couverture scientifique du sujet, il est difficile de dire si cette stratégie n'existe tout simplement pas au secondaire ou si elle n'a simplement pas été observée de façon rigoureuse. En tenant compte de ces nouvelles informations et en s'attardant ainsi au phénomène sous un angle nouveau, de nouvelles acceptions pourraient être ajoutées, bonifiant alors la définition actuelle du tutoiement collectif de même que la compréhension que nous avons du phénomène.

1.4 La question de recherche

Le tutoiement collectif paraît entrer en conflit avec certaines normes prescriptives et descriptives de la langue française. Par le fait même, son utilisation par l'enseignant semble l'opposer à son rôle de modèle linguistique et comme il existe peu de documentation pour répondre aux questions ainsi soulevées, il est essentiel de chercher à comprendre le phénomène, notamment au secondaire où aucune recherche sur le sujet n'a

été identifiée. Dans leurs travaux respectifs, Barret (2000) et Lyster et Rebuffot (2002) proposent quelques pistes de réflexion relativement aux raisons poussant les enseignants du primaire à employer le tutoiement collectif ainsi que quelques contextes d'utilisation. Toutefois, il ne s'agit que d'hypothèses et rien n'est mentionné en ce qui concerne le secondaire, mis à part qu'il soit possible que cette stratégie disparaisse après le primaire (Barret, 2000 ; Lyster et Rebuffot, 2002).

Dans la plupart des gestes qu'ils posent, les enseignants poursuivent des intentions pédagogiques, qu'elles soient implicites ou explicites (Perrenoud, 2012). Afin de mieux comprendre ce qui sous-tend l'utilisation du tutoiement collectif chez les enseignants et de mieux cerner le phénomène, nous nous posons la question générale suivante : quelles sont les intentions pédagogiques des enseignants du secondaire qui utilisent le tutoiement collectif ?

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans le présent chapitre, nous aborderons premièrement ce que nous connaissons actuellement du tutoiement collectif et par le fait même des normes linguistiques. Deuxièmement, nous examinerons le rôle de modèle linguistique de l'enseignant à travers la communication orale en enseignement, les compétences à développer chez l'élève et la formation initiale. Troisièmement, nous traiterons du concept de modèles d'action qui permet de comprendre les liens entre les intentions des enseignants et les stratégies qu'ils utilisent. Pour finir, nous présenterons nos objectifs de recherche.

2.1 Le tutoiement collectif et les normes linguistiques

Lorsqu'on s'intéresse au tutoiement collectif en contexte scolaire, il importe de se pencher sur la question de la norme. Le tutoiement collectif est lié à l'idée d'une langue normée qui respecte des règles établies et acceptées par la majorité. En effet, le tutoiement collectif entre en conflit avec l'idée que le tutoiement est, selon la grammaire traditionnelle, employé dans un contexte individuel alors que le vouvoiement l'est dans un contexte collectif. De ce fait, on parle d'un emploi tronqué du « tu » (Barret, 2000), voir même incorrect (Lyster et Rebuffot, 2002) en opposition avec ce qui est jugé comme correct selon les ouvrages de référence. Ainsi, l'emploi du tutoiement collectif en classe

pourrait être jugé comme incorrect en regard des normes prescrites (Barret, 2000 ; Lyster et Rebuffot, 2002).

Il existe diverses façons de présenter et de nommer les différentes normes et variations qui sous-tendent la langue française (Moreau, 1997). À travers toutes les définitions et tous les modèles existants, il serait facile de perdre de vue l'objet de cet exercice qui est de situer l'utilisation du tutoiement collectif en rapport avec les normes. Nous avons donc choisi de définir le tutoiement collectif et de présenter un modèle simplifié des normes et variations linguistiques qui permettra de mieux comprendre comment s'imbrique l'utilisation de ce phénomène langagier dans un contexte scolaire où la langue est apprise et enseignée.

2.1.1 Le tutoiement, le vouvoiement et le tutoiement collectif

La problématique du tutoiement collectif en contexte de classe ordinaire a été peu étudiée, et ce, encore moins au secondaire. Par contre, le tutoiement et le vouvoiement selon les usages plus courants l'ont été, et ce, de façon plus approfondie tant au Québec et au Canada que dans le reste de la francophonie (Tucker et Lambert, 1976 ; Gardner-Chloros, 1991 ; Remysen, 2003). Les différentes études répertoriées se sont bien souvent penchées sur les pronoms d'allocution de la deuxième personne en démontrant le fort aspect social de leur utilisation (Tucker et Lambert, 1967 ; Gardner-Chloros, 1991 ; Dewaele, 2002 ; Lyster et Rebuffot, 2002 ; Remysen, 2003). D'ailleurs, on a longtemps

cru à la disparition du vouvoiement au Québec au profit du tutoiement alors qu'en réalité il ne s'agissait pas d'une disparition, mais bien d'une modification des usages apparemment liée à la transformation des relations de hiérarchisation dans la société québécoise (Remysen, 2003). Ainsi, contrairement à ce qu'on pourrait croire, tutoyer et vouvoyer, ce n'est pas qu'une affaire de règles de grammaire (Dewaele, 2002). En effet, selon Jean-Marc Dewaele (2002), bien qu'il existe quelques règles entourant l'utilisation du « tu » et du « vous », il n'en demeure pas moins que l'usage des pronoms de la deuxième personne s'apprend par le contact social. De ce fait, chez les locuteurs francophones de naissance, l'utilisation du tutoiement et du vouvoiement dans ses aspects relationnels, avec le vous de politesse notamment, devient un fait social qui ne suit aucune règle prescrite ou écrite et qui varie selon plusieurs facteurs (Gardner-Chloros, 1991 ; Dewaele, 2002). En effet, bien qu'il soit écrit dans les grammaires qu'il faille employer le tutoiement lorsque l'on s'adresse à un seul individu et le vouvoiement lorsque l'on s'adresse à un groupe, on apprend à utiliser le « tu » et le « vous » dans leurs variations sociales les plus complexes, comme le « vous de politesse », principalement au contact des autres locuteurs de son propre groupe social (Lambert et Tucker, 1976 ; Gardner-Chloros, 1991).

Ainsi, une combinaison de plusieurs facteurs comme l'âge, le sexe, la classe sociale, le degré de familiarité et le type de relation entre les interlocuteurs peut faire varier le choix entre l'utilisation du « tu » et du « vous » (Lambert et Tucker, 1976 ; Gardner-Chloros, 1991 ; Dewaele, 2002). De façon générale, le locuteur choisira de tutoyer ou de

vouvoyer en fonction de la personne qui se trouve devant lui, mais aussi en fonction de la situation. Son choix de pronom d'allocution peut donc varier lors d'une interaction avec un même individu (Dewaele, 2002). Il existe toutefois des situations courantes où le choix du pronom d'allocution se fait de façon systématique (Lambert et Tucker, 1976 ; Gardner-Chloros, 1991). Par exemple, un employé s'adressant à son patron aura tendance à vouvoyer celui-ci. En effet, les études (Lambert et Tucker, 1976 ; Gardner-Chloros, 1991 ; Dewaele, 2002) démontrent que la plupart des gens auront tendance à vouvoyer quelqu'un qu'ils considèrent comme étant leur supérieur, soit par politesse, soit par souci de distanciation. D'un autre côté, un employé s'adressant à son collègue aura tendance à le tutoyer puisque la relation entre les individus est plus égalitaire et marquée par la ressemblance. Le patron aura quant à lui tendance à tutoyer ses employés étant supérieur à ceux-ci dans la hiérarchie. Cette situation illustre bien comment les locuteurs francophones perçoivent généralement le tutoiement et le vouvoiement. Ainsi, le « tu » est associé à la familiarité, à la solidarité et au rapprochement, mais aussi à l'infériorité alors que le « vous » est associé au respect, à la distance, mais aussi à la supériorité (Dewaele, 2002). Les pronoms d'allocution « refléterai [ent] la fondamentale inégalité sociale entre les gens, qu'elle soit réelle ou perçue » (Ford, 1995 dans Dewaele, 2002, p.143). De plus, le « vous » revêt une autre signification, celle de la pluralité (Gardner-Chloros, 1991). En effet, le « vous » est utilisé pour marquer le groupe, c'est-à-dire que le « vous » représente le groupe dont le locuteur s'exclut alors que le « tu » est utilisé pour marquer une relation d'individu à individu (Gardner-Chloros, 1991).

Plusieurs auteurs notent une différence marquée dans l'emploi du « tu » et du « vous » entre le Québec et le reste de la francophonie, notamment la France (Lambert et Tucker, 1976 ; Gardner-Chloros, 1991 ; Dewaele, 2002). Ces disparités seraient principalement dues à la façon dont nos sociétés sont organisées. En effet, selon Lambert et Tucker (1976), il y aurait au Québec et au Canada français une hiérarchie sociale moins rigide qu'en France. Par leur histoire, les francophones du Québec et du Canada seraient plus solidaires et donneraient moins d'importance au statut social qu'ailleurs dans la francophonie (Lambert et Tucker, 1976). De ce fait, le « tu » se ferait beaucoup plus entendre que le « vous » dans l'espace public québécois.

Quant au tutoiement collectif, il semble être un hybride entre les deux pronoms d'allocution « tu » et « vous » tels qu'on les connaît. Lyster et Rebuffot (2002) présentent le tutoiement collectif comme un élargissement des pronoms de la deuxième personne permettant au « tu » singulier d'englober plus d'un destinataire. Ainsi, ce pronom personnel généralement attribué à la marque du singulier se voit attribuer des particularités du « vous » pluriel. Par conséquent, le tutoiement collectif semble être la résultante de l'opposition entre l'individualité du « tu » et la pluralité du « vous » afin de permettre à l'élève de se sentir personnellement interpellé par un sujet s'adressant au groupe (Lyster et Rebuffot, 2002). Toutefois, cette définition succincte ne suffit pas à expliquer ce qu'est réellement ce phénomène. En effet, Lyster et Rebuffot abordent plus ou moins la question des intentions des enseignants employant le tutoiement collectif. Ils supposent que les

enseignants souhaitent que l'élève se sente personnellement interpellé par ce qui est dit, sans que cela soit vérifié par la recherche.

2.1.2 Les normes prescriptives, descriptives et réelles

L'étude et l'observation de phénomènes propres à la langue orale peuvent parfois s'avérer ardues (Pinker, 2013). En effet, la langue orale diffère de la langue écrite notamment par la façon dont les codes se transmettent dans la société. Ainsi, par les ouvrages de référence comme les dictionnaires ou les grammaires, les locuteurs d'une même langue auront des normes écrites assez similaires contrairement aux normes orales qui peuvent varier grandement en fonction de plusieurs facteurs : géographique, social, situationnel et temporel (Moreau, 1997 ; Ostiguy et al., 2005 ; Pinker, 2013). Or, dans un cahier commandé par le Conseil supérieur de la langue française, Stanley Aléong (1983) définit la norme linguistique comme la résultante d'une hiérarchisation des différentes variations linguistiques selon une échelle de valeurs basée sur ce qui est perçu comme convenable en rapport avec ce que l'interaction demande. Ainsi, la norme linguistique est l'usage d'une variante qu'un groupe de locuteurs juge correct selon la situation de communication.

Selon les auteurs, ces variantes auront différentes appellations, mais les définitions demeurent similaires. La variation géographique (Ostiguy et al., 2005 ; Ostiguy et Tousignant, 2008), ou diatonique chez Moreau (1997), est en lien avec le lieu

géographique du locuteur. On parlera alors de régiolecte, de topolecte ou de géolecte pour parler des variantes dans les usages d'une même langue. La variation sociale (Ostiguy et al., 2005 ; Ostiguy et Tousignant, 2008) aussi nommée diastolique chez Moreau (1997) explique les différences entre les usages de locuteurs ayant des disparités sociales comme la classe sociale, l'âge, la profession ou le sexe. On parlera ici de sociolecte. La variation situationnelle (Ostiguy et al., 2005 ; Ostiguy et Tousignant, 2008) quant à elle se rattache aux situations de communication que rencontre l'individu. Ainsi, les variétés linguistiques touchées par la variation diaphasique (variation situationnelle) (Moreau, 1997) seront ce qu'on nomme niveau ou registre de langue tel que populaire, familier ou soutenu (Lafontaine et Dumais, 2014). De plus, Moreau ajoute une variation en lien avec le temps soit la variation diachronique qui place les usages selon qu'ils sont « plus ou moins anciens ou récents » (1997, p. 284) permettant, par exemple, la distinction entre le français du XIVe siècle de celui du XIXe siècle. Il est à noter qu'une variante peut être une juxtaposition de plusieurs types de variations. La langue est donc le jeu de variations linguistiques qui la rend hétérogène dans ses usages et pratiques langagiers (Moreau, 1997 ; Ostiguy et al., 2005 ; Ostiguy et Tousignant, 2008).

Dès lors, chaque variété linguistique en elle-même est égale aux autres dans ses usages, mais dans la réalité, toutes ces variétés ne se valent pas, selon les contextes, pas aux yeux des tous les locuteurs (Verreault, 1999). En effet, certaines ont plus de valeur pour différentes communautés socioculturelles du fait d'un certain capital culturel, historique ou politique par exemple (Verreault, 1999). Ainsi, le français de la France n'a

pas la même valeur, n'occupe pas la même place symbolique, que le français du Québec à travers la francophonie (Verreault, 1999). Dans un même ordre d'idée, le français parlé à Radio-Canada, qui se rapproche du français international, est plus valorisé par les locuteurs du Québec que le français parlé à la maison (Ostiguy et Tousignant, 2008). De ce fait, une même variété peut être considérée comme ayant plus de valeur qu'une autre dans un certain contexte, alors qu'elle sera considérée comme moindre dans un contexte différent. Par exemple, le recours à une variété appartenant à un registre plus familier sera considéré comme correct entre amis, mais sera jugé plus sévèrement lors d'une entrevue d'embauche (Ostiguy et Tousignant, 2008).

C'est donc la norme linguistique qui cadre en quelque sorte les variations linguistiques et qui permet de passer de l'une à l'autre (Pinker, 2013), puisque la norme linguistique est la résultante de cette hiérarchisation. Aux normes descriptives et prescriptives de Pinker (2013), que nous avons brièvement présentées au chapitre 1, nous ajouterons les normes réelles qui sont celles de l'usage lui-même (Moreau 1997 ; Ostiguy et Tousignant, 2008). Ainsi, la norme réelle n'est ni décrite, ni expliquée, elle existe tout simplement ; c'est le fait linguistique. La norme descriptive, quant à elle, est cette norme réelle explicitée de façon objective par les linguistes et la norme prescriptive est celle dictée par les institutions, par la grammaire ; c'est le modèle langagier à atteindre (Ostiguy et Tousignant, 2008 ; Pinker, 2013). De ce fait, le tutoiement collectif se heurte aux normes descriptives du tutoiement et du vouvoiement puisque son usage n'a jamais réellement été décrit et entre en conflit avec les normes prescriptives du modèle à atteindre du tutoiement

et du vouvoient puisque son usage n'est nulle part mentionné dans les grammaires et est donc considéré fautif (Barret, 2002 ; Lyster et Rebuffot, 2002).

2.2 Le rôle de modèle linguistique de l'enseignant

L'acquisition d'une langue se fait très tôt dans le développement de l'être humain (Pinker, 2013 ; Dumais, Soucy et Plessis-Belair, 2017) et apprendre à bien communiquer, à l'oral et à l'écrit, est un enjeu essentiel pour tout individu vivant en société (Dumais, 2015). De plus, la compétence à communiquer revêt une importance significative pour l'ensemble des apprentissages (Dumais, Soucy et Plessis-Belair, 2017). Or, bien que la famille et l'entourage immédiat occupent une grande place dans l'apprentissage d'une langue, l'école est l'un des vecteurs principaux en ce qui a trait à l'apprentissage d'une langue normée, qu'elle soit écrite ou orale (MEQ, 2001 ; Lebrun et Préfontaine, 1999). Il est donc essentiel pour tous les enseignants, sans égard à la matière, de posséder des compétences langagières avancées et variées (Ostiguy et coll., 2005).

2.2.1 La communication orale en enseignement

Le travail sur la langue orale est double dans le monde de l'éducation : la langue orale est à la fois médium d'enseignement (canal de communication) et objet d'enseignement (Lafontaine, 2001 ; Ostiguy, Gervais et Lebrun, 2006). En effet, la langue est en quelque sorte l'outil de travail principal de l'enseignant. C'est un élément central

en pédagogie puisque chaque aspect, ou presque, du travail de l'enseignant repose sur l'usage de la langue (Mariage, Englert et Garman, 2000). C'est notamment par celle-ci qu'il transmet de l'information ou qu'il module sa relation avec les élèves. Or, comme nous l'avons dit plus haut, la maîtrise de l'acte de communication est un enjeu essentiel pour les apprentissages (Dumais, Soucy et Plessis-Belair, 2017). Aussi, la langue est à la base de l'apprentissage (Dumais, 2015). D'ailleurs, l'une des prémisses du socioconstructivisme est que pour apprendre, il faille communiquer. De ce fait, « le déroulement de l'apprentissage et de l'enseignement constitue une coconstruction de la connaissance entreprise par les enseignants et les apprenants à l'aide d'échanges langagiers » (Aubé, 2004 dans CMEC, 2013, p.10). Toutefois, l'enseignant, étant le modèle d'apprentissage et un modèle linguistique, se doit de maîtriser la langue afin de communiquer de façon efficace et de favoriser l'apprentissage (Lebrun et Préfontaine, 1999 ; Ouellon et Dolbec, 1999 ; Ostiguy et al., 2005), dont l'apprentissage de la langue en elle-même. Alors, apprendre la langue, notamment apprendre à communiquer oralement ne s'apprend pas que dans les classes de langues (MEQ, 2001 ; Chartrand, 2007). C'est l'affaire de tous les enseignants.

2.2.2 Les compétences à développer chez l'élève

Dans un même ordre d'idées, la langue parlée est objet d'enseignement/apprentissage (Dumais, 2014). De ce fait, l'élève doit non seulement développer des compétences propres aux domaines des langues, dans le cas présent le

français langue d'enseignement, mais aussi des compétences générales liées à la communication (MEQ, 2006a ; 2006b ; 2006c). Selon le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), tout au long de son cheminement scolaire, l'élève doit développer des compétences disciplinaires liées au domaine des langues en plus de développer à travers son parcours des compétences générales à communiquer (compétences transversales) selon les situations rencontrées (MEQ, 2006a ; 2006b ; 2006c). L'oral n'est donc pas qu'un bloc monolithique, il se décompose en plusieurs objets d'enseignements/apprentissages tels que la pragmatique, qui réfère à la capacité du locuteur à adapter efficacement son acte de parole au contexte social, ou encore le paraverbal, qui réfère notamment aux composantes de la prosodie et aux pauses (Dumais, 2014). L'élève doit donc apprendre une langue appartenant certes à un registre plus soutenu, mais il doit aussi apprendre certains savoirs liés à un usage plus familier (Ostiguy et Tousignant, 2008) en plus d'apprendre à moduler son discours selon les situations de communication (MEQ, 2006a ; 2006b ; 2006c).

2.2.3 La langue parlée en formation initiale

De ce fait, l'enseignant se doit d'être en mesure non seulement d'enseigner ces savoirs liés à la langue orale, mais aussi d'en démontrer la maîtrise (MEQ, 2001 ; Dumais, 2015). Actuellement, il existe peu de travaux de recherche sur les compétences à l'oral des enseignants (Viola et coll., 2015). Toutefois, certains chercheurs, dont Gervais (2000), Gervais et coll. (2001), Ostiguy et coll. (2005) ainsi que Viola et coll. (2015) ont abordé

la question sous l'angle des enseignants en formation initiale. Ainsi, l'enseignant en formation initiale se voit présenter un référentiel de compétences professionnelles auquel il doit adhérer et dans lequel la maîtrise de la langue occupe une place prépondérante (MEQ, 2001). Or, la formation initiale portant autant sur la langue parlée en elle-même que sur la didactique de l'oral est déficiente (Ostiguy, Gervais et Lebrun, 2006 ; Dumais, 2015). La faible offre de cours et de formation continue portant sur la langue orale rend la maîtrise de celle-ci plus difficile (Ostiguy et coll., 2005). De ce fait, selon Ostiguy et coll. (2005), les étudiants dans les programmes de formation initiale en enseignement présentent un usage de la langue orale soutenue, celle dont on s'attend qu'ils maîtrisent, à peu près équivalente à celle des présentateurs d'émissions de variétés qui emploient bien souvent un registre plus populaire. Selon ces chercheurs, ces résultats seraient attribuables dans un premier temps au fait que les étudiants ont une faible conscience des variantes de la langue orale et dans un second temps qu'ils ont plus ou moins conscience de leur propre usage de la langue parlée (Ostiguy, Gervais et Lebrun, 2006). De plus, les enseignants en formation initiale ne semblent pas nécessairement voir les variantes soutenues de la langue française d'un bon œil puisqu'ils les jugent comme un obstacle à la communication avec l'élève (Ostiguy, Gervais et Lebrun, 2006).

2.3 Les modèles d'action : représentations, intentions et stratégies

Pour le présent travail, il nous semblait important de situer plus largement le recours au tutoiement collectif en lien avec la pratique enseignante. Le concept de modèle

d'action, de Bourassa, Serre et Ross (1999), nous est apparu éclairant dans cette perspective parce qu'il nous permet de comprendre le lien entre les choix de stratégies de l'enseignant, ses intentions et les représentations qu'il a construites au fil de ses expériences.

À cet effet, pour le présent travail, nous considérerons le tutoiement collectif comme une stratégie employée par les enseignants pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés selon leurs représentations de la situation d'enseignement en utilisant la définition de modèle d'action de Bourassa, Serre et Ross (1999). Ce que nous savons du tutoiement collectif est plutôt élémentaire. Il faut donc amorcer la réflexion à partir de l'expérience des enseignants puisque ce sont eux qui emploient le tutoiement collectif au quotidien. Bourassa, Serre et Ross (1999) définissent les modèles d'action comme « des habitudes conditionnées par des représentations de la réalité, des intentions et des stratégies récurrentes, élaborées à travers les années pour assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage » (p.60). Un modèle d'action est donc une façon de faire opérante ayant la possibilité d'être reproduite selon les situations rencontrées, qui est née de l'expérience du praticien et qui contient les théories de l'action de ce dernier et ses savoirs expérimentiels (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Constitué de trois composantes soit la représentation, l'intention et la stratégie, le modèle d'action est, lorsqu'il est activé, une dynamique interactive entre ces différents éléments du modèle et la situation. Bourassa, Serre et Ross (1999) présentent le modèle comme suit (p.61) :

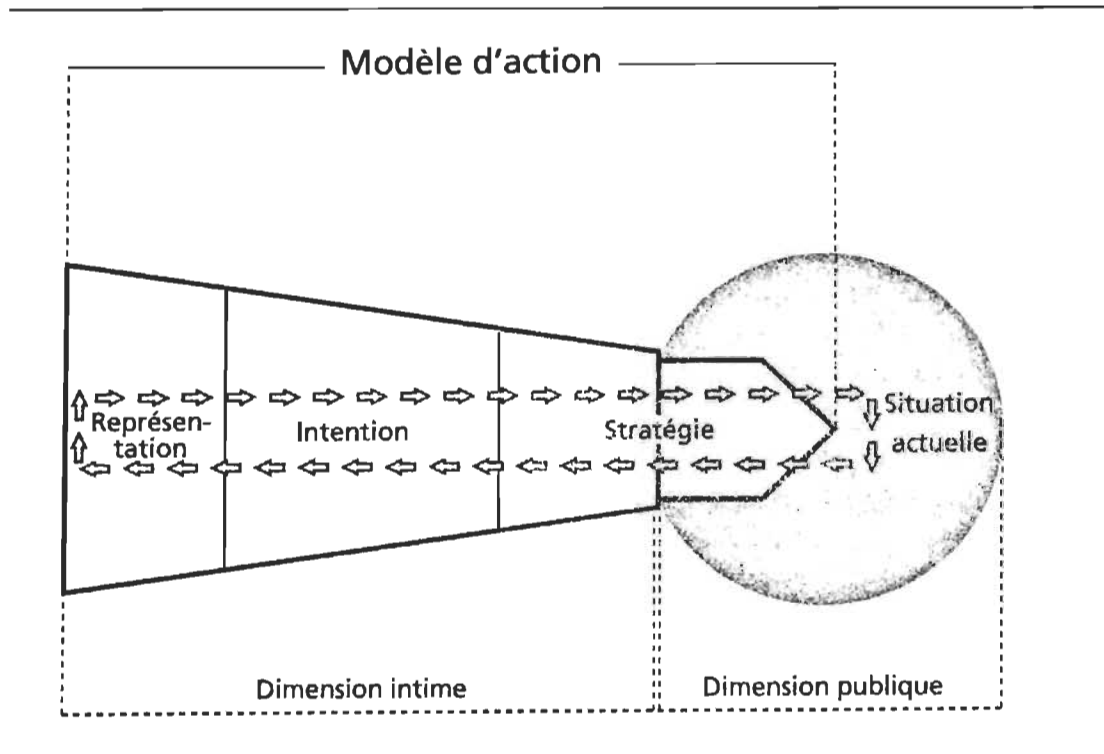


Figure 1 : Le modèle d'action selon Bourassa, Serre et Ross

La représentation est la façon dont le praticien perçoit le monde à travers 1) ses interprétations, 2) ses émotions, 3) ses croyances et valeurs et 4) ses attitudes (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Or, ces quatre composantes revêtent chacune une fonction importante dans l'identification des représentations. Premièrement, le praticien décode l'information extérieure qu'il reçoit à l'aide de l'information qu'il a à l'intérieur de lui, par exemple les connaissances qu'il possède sur un objet donné. Il interprète la situation qu'il rencontre selon ses besoins ou son expérience par exemple (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Deuxièmement, selon Bourassa, Serre et Ross (1999), les émotions du praticien,

qui surviennent lors de la situation, ont une influence sur ces interprétations. Il est donc essentiel de tenir compte de ces émotions lorsque l'on cherche à identifier les représentations du modèle d'action d'une situation donnée. Troisièmement, toujours selon ces mêmes auteurs, les croyances et les valeurs du praticien dirigent l'action puisque celle-ci s'appuie sur ce que nous acceptons comme vrai en rapport à ce que nous rencontrons. Compte tenu de l'aspect très personnel des croyances et des valeurs, ces dernières n'ont pas la même valeur d'un individu à l'autre (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Pour finir, les attitudes du praticien, influencées par ses valeurs, croyances, émotions et interprétations, le prédisposent à une certaine réaction en rapport à la situation (Bourassa, Serre et Rosse, 1999). En effet, la plupart du temps, nous tentons de revalider la façon dont nous percevons le monde, de ce fait, l'attitude face aux situations est donc une disposition cognitive assez statique (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

L'intention est déterminante dans la dynamique du modèle d'action puisque c'est le lieu de rencontre entre la représentation et la stratégie, c'est là où le praticien décide de ce qu'il veut faire (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Pour Bourassa, Serre et Ross (1999), l'intention implique d'abord pour le praticien de choisir une stratégie en fonction de la situation précise qu'il rencontre, elle cherche ensuite à produire un effet chez l'autre et, pour finir, elle vise à produire un effet sur le praticien lui-même. Selon les auteurs, il est à noter qu'une stratégie peut avoir plusieurs intentions et que ces intentions peuvent être contradictoires. De plus, il est essentiel lorsque la réflexion sur le modèle d'action est enclenchée de faire la distinction entre l'intention professée qui est celle que pense

l'enseignant et l'intention pratiquée qui est celle qui agit réellement sur l'action (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

La stratégie, comme le montre la figure 1, fait à la fois partie de la dimension intime et de la dimension publique du modèle d'action (Bourassa, Serre et Ross, 1999). En effet, la stratégie est l'aboutissement de choix, fait à partir des représentations et des intentions et appartient donc au praticien, mais est aussi l'actualisation de ce choix dans la situation en elle-même et, de ce fait, appartient au domaine public. La stratégie est alors pour Bourassa, Serre et Ross (1999), le meilleur moyen, pour le praticien, d'atteindre ses buts. Dans un même ordre d'idées, Legendre (2005) définit la stratégie comme une « manière de procéder pour atteindre un but spécifique » (p.1260).

Soulignons en terminant que ce modèle met en lumière le fait qu'en plus de s'appuyer sur la recherche et la théorie, l'enseignant puise aussi dans son expérience pour construire sa pratique (Perrenoud, 2012). Ainsi, la pratique professionnelle ne peut se concevoir que comme une science appliquée dans laquelle il n'y a que le savoir théorique qui garantit l'efficacité de la pratique (Cosnefroy, 2004). Le savoir acquis sur le terrain par le praticien, qui prend son autonomie face au savoir théorique, a lui aussi sa place (Cosnefroy, 2004).

Dans ce cadre de notre travail, nous considérerons que le recours au tutoiement collectif, comme toute autre stratégie, s'intègre dans un modèle d'action. Il s'agit donc

d'une stratégie employée par les enseignants pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés selon leurs représentations. Dans cette perspective, notre recherche permettra de jeter un éclairage nouveau sur les représentations et intentions des enseignants face au phénomène.

2.4 Les objectifs de la recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont de mieux comprendre le recours au tutoiement collectif dans les classes ordinaires du secondaire ainsi que décrire et rendre explicites les buts poursuivis par les enseignants de ces classes. Nous espérons ainsi amorcer la réflexion sur ce phénomène qui soulève bien des questionnements.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Compte tenu de nos objectifs de recherche, notre démarche s'inscrit dans un paradigme interprétatif (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). En effet, nous cherchons à comprendre « la dynamique du phénomène étudié » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 p. 115), soit le tutoiement collectif, à travers « un accès privilégié à l'expérience de l'autre » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 p.115), soit les enseignants. Nos choix méthodologiques, qui se situent en cohérence avec le paradigme de la recherche qualitative/interprétative sont décrits dans le présent chapitre. Dans un premier temps, nous présentons les caractéristiques des participants de la recherche. Dans un second temps, nous traitons des méthodes et des outils de collecte des données. Pour finir, nous nous pencherons sur le processus d'analyse des données recueillies.

3.1 Les participants et le recrutement

En considération de sa faible présence présumée et du défi de recrutement anticipé, nous visions initialement un groupe de participants d'une dizaine d'enseignants du secondaire, car, rappelons-le, le tutoiement collectif n'a été, jusqu'à maintenant, observé qu'au primaire (Lyster et Rebuffot, 2002). La taille de ce groupe de participants nous semblait suffisante afin d'arriver à une saturation théorique des données (Savoie-Zajc, 2007). En effet, selon Savoie-Zajc (2007), l'échantillon en recherche

qualitative/interprétative répond à cinq caractéristiques soit son caractère intentionnel, sa pertinence quant à l'objet et aux questions de la recherche, son encadrement théorique et conceptuel, son encadrement éthique et son accessibilité. L'important est donc d'avoir accès à « l'acteur social compétent » (Savoie-Zajc, 2007, p. 103), celui qui est le plus à même de répondre à la question de recherche. Le chercheur doit également établir des critères de sélection clairs et justifiés en fonction de ses questions et objectifs de recherche.

En fonction des cinq critères de Savoie-Zajc (2007), nous avons retenu deux critères de sélection principaux en lien avec nos objectifs de recherche et notre cadre conceptuel. D'abord, les enseignants sélectionnés devaient employer le tutoiement collectif quotidiennement en classe. En effet, en employant le tutoiement collectif quotidiennement, il y avait plus de chance que nous soyons en mesure de bien discerner différents contextes d'utilisation liés à des buts différents. Ensuite, ces enseignants devaient enseigner dans des classes ordinaires du secondaire, peu importe le niveau, afin d'avoir le plus possible des élèves présentant des caractéristiques et des contextes d'enseignement relativement similaires. L'encadrement éthique quant à lui sera discuté plus tard dans le chapitre.

3.1.1 Le recrutement

Dans un premier temps, les directions d'écoles secondaires, publiques et privées, de la Mauricie et de Lanaudière ont été contactées par téléphone afin de vérifier leur intérêt

général quant au projet. Les directions ayant démontré un intérêt ont reçu par courriel un document⁴ expliquant le projet. Ce document pouvait servir à expliquer notre projet aux enseignants qui correspondaient à nos critères de sélection. Dans un second temps, les directions d'écoles nous ont mis en contact avec les enseignants qui étaient intéressés par le projet. Nous avons alors joint par courriel ces enseignants afin de leur expliquer le projet plus en détail, de répondre à leurs interrogations et d'établir une date de rencontre dans les écoles des participants à l'heure qui leur convenait le mieux⁵. Nous avons aussi communiqué par téléphone avec certains enseignants lorsque le besoin se faisait ressentir.

Lors du recrutement de nos participants, nous avons rencontré plusieurs obstacles. D'abord, plusieurs directions d'école n'ont pas rendu nos appels ou n'étaient tout simplement pas intéressées. Ensuite, compte tenu de la faible présence de la stratégie dans les écoles, même si les directions démontraient un intérêt, il était difficile de trouver des enseignants utilisant quotidiennement le tutoiement collectif en classe. De plus, à l'automne 2015, différents syndicats d'enseignants ont voté une grève générale limitant la participation des membres de toutes activités sortant du cadre direct de l'enseignement. Ainsi, quelques-uns des enseignants avec lesquels nous étions déjà en contact ont finalement refusé de participer à notre projet. Pour finir, le recrutement s'est déroulé de septembre 2015 à juin 2016. Nous visions au départ un échantillon d'une dizaine

⁴ Voir l'annexe A pour le document d'explication envoyé aux directions ainsi que l'annexe B pour le formulaire de consentement à signer par celles intéressées à participer au projet.

⁵ Voir l'annexe C pour la lettre d'information distribuées aux enseignants ainsi que l'annexe D pour le formulaire de consentement du participant à signer par ceux-ci.

d'enseignants. Toutefois, après plusieurs mois de recherches infructueuses et compte tenu des difficultés rencontrées, nous avons choisi de mettre fin au recrutement avec le nombre de participants dont nous disposions déjà, c'est-à-dire sept enseignants. Le tableau 1 présente les différentes caractéristiques sociodémographiques des participants.

Tableau 1 : *Caractéristiques des enseignants*

Participant	Genre	Nb. approximatif d'années d'expérience	Disciplines	Cycle d'enseignement	Secteur	Région administrative
1	F	7 ans	Mathématiques et sciences	Premier cycle	Public	Mauricie
2	F	5 ans	Anglais	Premier cycle	Public	Mauricie
3	F	20 ans	Français	Premier cycle	Public	Mauricie
4	F	Inconnu	Inconnu	Premier cycle	Public	Mauricie
5	F	10 ans	Histoire, géographie et français	Premier et deuxième cycle	Privé	Mauricie
6	F	2 ans	Histoire et géographie	Premier cycle	Public	Lanaudière
7	F	25 ans	Mathématiques	Premier cycle	Public	Mauricie

Tous les participants étaient, au moment de nos rencontres, des enseignantes du premier cycle du secondaire, dont une seule avait aussi des groupes du deuxième cycle. Ces enseignantes cumulaient en moyenne 11,5 ans d'expérience dans diverses disciplines dont trois dans le domaine des langues, deux dans le domaine des sciences et des mathématiques et deux dans le domaine de l'histoire et de la géographie. Des suites de

notre entrevue, nous avons réalisé qu'il nous manquait certaines informations au sujet du participant 4. Malgré les relances, nous n'avons pu obtenir l'information manquante.

3.2 Les méthodes et outils de collecte de données

Selon Savoie-Zajc (2011), il existe plusieurs méthodes de cueillette de données, mais il est préférable, en recherche qualitative/interprétative, d'« employer des stratégies souples destinées à favoriser l'interaction avec les participants » (2011, p. 132). La chercheuse présente trois méthodes, les plus fréquemment rencontrés dans ce type de recherche soient l'entretien, l'observation et l'utilisation de matériel écrit. Notre objectif étant de mieux comprendre le tutoiement collectif et de rendre explicites les raisons qui poussent les enseignants à l'employer en classe, c'est l'entretien et l'utilisation de matériel écrit qui nous apparaissaient les choix les plus logiques. En effet, l'observation ne nous permettait pas d'avoir accès à l'intériorité et à la pensée des enseignants, point central de notre travail de recherche. Des différents types d'entretiens existants (dirigés, semi-dirigés et non dirigés), nous avons choisi d'employer l'entretien semi-dirigé qui a été combiné à des courriels (matériel écrit) entre la chercheuse et le participant lorsque des précisions ou des ajouts subséquents étaient nécessaires au regard de certains thèmes abordés. L'entretien semi-dirigé offre plusieurs avantages lorsque le chercheur veut, entre autres, comprendre et expliquer un phénomène (Fortin, 2010 ; Savoie-Zajc, 2010). En effet, l'entretien semi-dirigé permet au chercheur d'avoir accès à l'expérience humaine du participant (Savoie-Zajc, 2010), il « permet de rendre explicite le savoir de l'autre »

(Savoie-Zajc, 2010, p. 342). Ainsi, avec l'entretien semi-dirigé, on arrive à clarifier ce qui est autrement réservé à l'individu lui-même. En créant un lien entre le participant et le chercheur, il devient ainsi possible de coconstruire un savoir autour du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2010). En cohérence avec les recommandations de Fortin (2010) et Savoie-Zajc (2010), nous avons structuré notre schéma d'entretien semi-dirigé à partir de thèmes globaux issus de notre cadre conceptuel. Précisons que les questions posées n'étaient pas figées dans un cadre précis, mais modulable dans leur formulation et l'ordre selon la progression de l'entretien (Fortin, 2010 ; Savoie-Zajc, 2011). Du fait que ce type d'entretien est régi par une structure flexible, les différents entretiens demeurent facilement comparables dans leurs réponses, mais on retrouve une certaine souplesse dans l'ordre, le sens et la logique des réponses des participants (Fortin, 2010 ; Savoie-Zajc, 2011). Ceux-ci en viennent à partager cette expérience qui leur est propre avec le chercheur. C'est donc en ce sens que nous avons construit notre schéma d'entretien⁶.

Ainsi, en fonction de notre objectif de recherche qui est de mieux comprendre le tutoiement collectif et notamment les raisons poussant les enseignants à l'employer, nous avons tenté d'élaborer certaines questions qui nous semblaient essentielles pour cerner le phénomène. Nous appuyant sur les travaux de Savoie-Zajc (2010), nous avons élaboré des questions ouvertes afin d'amener le participant à faire part de son expérience le plus librement possible, et aussi des questions courtes pour faciliter son travail réflexif ainsi

⁶ Voir l'annexe E pour le schéma principal et l'annexe F pour les questions et précisions qui ont été demandées par courriel aux enseignants.

que l'organisation de sa pensée. Nous avons construit des questions les plus neutres possible afin d'éviter tout biais de jugement ou d'opinion et en lien avec notre cadre conceptuel, afin d'encadrer le discours dans une certaine logique.

Le schéma comporte plusieurs questions construites autour des différents thèmes soit leur définition du tutoiement collectif, les raisons sous-jacentes à son recours, l'origine de son usage, les façons de l'utiliser, les impacts perçus par les enseignants ainsi que leur opinion quant à l'erreur grammaticale. Après avoir conduit les quatre premiers entretiens, nous avons remarqué que le schéma ne permettait pas aux participants d'aborder en profondeur, voir même pas du tout, la question de la norme linguistique. Nous avons donc formulé des sous-questions autour de ce thème. Ces dernières ont été transmises par courriel aux premiers participants. C'est d'ailleurs ce moyen de communication qui a été privilégié lorsque certaines questions ont été posées à nouveau aux participants afin d'obtenir des précisions ou des éclaircissements quant aux réponses données lors des entretiens. L'utilisation de matériel écrit permet au participant d'exprimer sa pensée autrement qu'à l'oral (Savoie-Zajc, 2011). Il est alors plus libre de réfléchir à sa pensée, de l'articuler, pouvant ainsi faire ressortir de nouvelles dimensions au problème étudié (Savoie-Zajc, 2011). Deux enseignants n'ont toutefois pas répondu à nos courriels malgré les relances.

3.3 L'analyse des données

En recherche qualitative/interprétative, le chercheur tente de comprendre le sens que donnent les individus au monde qui les entoure. Ainsi, le chercheur s'intéresse aux expériences humaines et à leurs subjectivités (Anadòn, 2006). Par l'analyse de données qualitative le chercheur rend explicite, à l'aide du langage, une matière première, tirée du vécu, dont le sens est parfois caché (Paillé et Mucchielli, 2012). Plusieurs choix d'analyse des données sont possibles en recherche qualitative/interprétative. Dans le cadre de notre projet, c'est l'analyse thématique qui a été choisie afin de répondre adéquatement aux besoins de la recherche. L'analyse thématique permet de relever les thèmes pertinents aux objectifs de recherche présents dans un corpus donné (Paillé et Mucchielli, 2012). Lorsqu'il y a plusieurs témoignages analysés, cette méthode permet au chercheur de tracer des liens d'un corpus à l'autre (Paillé et Mucchielli, 2012). Ces auteurs mentionnent que l'analyse thématique sert à créer un portrait de la problématique étudiée. C'est dans cette perspective que nous avons cherché à construire un arbre thématique relatif au phénomène, et ce, afin de mieux le comprendre. Paillé et Mucchielli (2012) mentionnent que comme « l'analyse thématique vise à faire un panorama, elle n'est pas indiquée avec un corpus trop lourd ou dans le cas d'un nombre élevé de sujets » (p. 233). La création de liens et de cas de figure deviendrait fastidieuse et impraticable.

Nous avons choisi de conduire notre analyse thématique de façon manuelle. En effet, bien que les différents logiciels d'analyses de données qualitatives présentent

certains avantages tels que la systématisation, le repérage ou l'extraction de codes, ils ont aussi le désavantage d'avoir un cadre rigide et de nécessiter un apprentissage préalable (Paillé et Mucchielli, 2012). Ainsi, les différents logiciels dont nous aurions pu disposer, tels que QDA Miner ou NVivo, n'étaient à ce moment disponibles qu'en version d'essai dans les zones publiques de la bibliothèque de l'UQTR. Il s'agissait donc d'éditions aux fonctions limitées se trouvant dans des aires de travail peu propices à la réflexion et à la concentration. Par ailleurs, lorsque le corpus n'est pas trop volumineux, l'analyse thématique sur support papier présente plusieurs avantages indéniables notamment la flexibilité du support et le contact physique avec celui-ci qui peut être cognitivement aidant (Paillé et Mucchielli, 2012).

Afin de nous assurer une certaine cohérence dans la thématisation, nous avons choisi de croiser deux modes d'inscription des thèmes soient l'inscription en inséré et l'inscription sur fiche (Paillé et Mucchielli, 2012). Lors de l'inscription en inséré, les thèmes sont introduits à même le texte, à l'aide d'un code de couleur. Cette façon de procéder rend plus faciles la sélection d'extraits, la recherche et le regroupement de thèmes (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans l'inscription sur fiche, le chercheur note sur un document distinct, papier ou numérique, les informations qui permettent de remonter facilement aux thèmes à l'aide d'une cote ou d'une marque spécifique (Paillé et Mucchielli, 2012). Ainsi, un chiffre a été attribué à chaque entretien et chaque ligne a été numérotée afin de retranscrire l'information codée dans un tableau séparé. Cette façon de procéder nous a permis d'attribuer plusieurs thèmes à un même extrait, un avantage de

l'inscription par fiche (Paillé et Mucchielli, 2012), mais aussi de classer l'information avec aisance et de faciliter le regroupement de codes.

De ce fait, chaque unité de sens (segment d'information) qui émergeait des entretiens, en lien avec le cadre conceptuel, était nommée par un code. Au fil du travail d'analyse, certains codes étaient groupés afin de former un thème plus large. Parfois, plusieurs de ces thèmes pouvaient à leur tour être groupés sous un thème encore plus large. L'exemple suivant présente la façon dont nous avons procédé pour extraire nos différents thèmes. D'abord le code « Utilisation lors de consignes courtes » a été attribué à l'extrait P1. L'extrait P5 quant à lui s'est vu nommer « Utilisation lors de consignes relatives au matériel » :

- P1 : « Je me suis rendu compte que quand je donne des consignes courtes, je vais employer le tu même si je m'adresse à tous les élèves de la classe. » [P1, 11] ;
- P5 : « Je vais tutoyer vraiment au niveau des consignes, au niveau de ce qu'ils doivent avoir comme matériel [...] » [P5, 26].

Éventuellement, ces codes, avec d'autres de même niveau, ont été regroupés sous le sous-thème « Lors de consignes », puis sous la rubrique « Contexte d'utilisation ». Pour Paillé et Mucchielli (2012), il est important de distinguer le thème de la rubrique. Selon ces auteurs, le thème permet de cerner rapidement la teneur des propos alors que la rubrique est un axe général autour duquel tourne le thème. Le thème est ainsi fort de sens et sert à l'analyse tandis que la rubrique sert plutôt à organiser et classer l'information. De

ce fait, il est essentiel pour le chercheur de ne pas être trop général lorsqu'il thématise afin d'éviter de rendre le travail d'analyse ardu et aride (Paillé et Mucchielli, 2012).

Notre travail de thématisation a débuté dès les premiers entretiens. Cette façon de procéder permet au chercheur d'ajuster son approche lors des entretiens subséquents, mais sert aussi de fondation à l'analyse (Corbin et Strauss, 2016). Ainsi, comme nous l'avons déjà expliqué, des suites du premier cycle d'analyse, nous avons précisé certains thèmes à aborder avec les enseignants. De plus, en assimilant préalablement le corpus, le chercheur facilite le travail d'analyse puisqu'ayant une bonne connaissance de l'essence des propos, il n'a pas à faire d'aller-retour incessants à l'intérieur du corpus (Paillé et Mucchielli, 2012 ; Corbin et Strauss, 2016). Cette intégration du corpus lui permet aussi d'atteindre une compréhension plus fine des données et, ce faisant, mène à une analyse plus riche et dense (Corbin et Strauss, 2016). Ainsi, la thématisation a été effectuée selon une démarche double. En effet, dans la démarche de thématisation en continu, l'attribution des thèmes est faite simultanément à la construction de l'arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2012). Bien que complexe, cette démarche permet une analyse en profondeur du corpus (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans la démarche de thématisation séquencée, une partie du corpus, choisie au hasard, est analysée afin de créer une fiche thématique, dont les thèmes peuvent être éventuellement modifiés, et qui servira de support aux autres analyses. Cette façon de faire rend la démarche d'analyse efficace et uniforme (Paillé et Mucchielli, 2012). Bien que selon Paillé et Mucchielli (2012), l'hybridation de ces deux démarches de thématisation puisse presque doubler le temps de travail d'analyse, cette

façon de procéder nous a permis d'adapter notre approche et nous a permis une certaine flexibilité dans la création de nouveaux thèmes tout en assurant une uniformisation de l'analyse à travers le corpus. De plus, plusieurs boucles analytiques, à quelques mois d'intervalle, ont été conduites afin d'assurer la crédibilité, la validité et la stabilité des données.

3.3 Les critères de rigueur de la recherche

Comme cela a été précédemment explicité tout au long de ce chapitre, plusieurs moyens ont été pris afin d'assurer la rigueur de ce projet de recherche. En effet, la recherche qualitative/interprétative dispose de plusieurs critères qui en assurent sa rigueur. Savoie-Zajc (2011) distingue deux grandes classes : les critères méthodologiques et les critères relationnels. Alors que les critères méthodologiques sont en quelque sorte le pendant des critères de rigueur de la recherche quantitative/positiviste, les critères relationnels prennent plus en compte des dynamiques de la recherche qualitative/interprétative.

Pour nous assurer du respect des critères méthodologiques de crédibilité, de fiabilité et de confirmation (Savoie-Zajc, 2011) ou de confirmabilité (Fortin, 2010), nous avons employé divers moyens. Nous avons utilisé plusieurs types de techniques de triangulation. D'une part, nous avons croisé différents cadres conceptuels, notamment ceux de la communication, de la linguistique et de l'enseignement. D'autre part, nous

avons principalement employé deux modes de collectes de données, soit l'entretien semi-dirigé et la correspondance par courriel. Afin d'assurer la crédibilité et la fiabilité des résultats, nous avons choisi une approche combinée en ce qui a trait à l'analyse en employant notamment deux modes d'inscription des thèmes. De plus, plusieurs rencontres, en présence ou via des plateformes numériques, ont été menées avec le comité de recherche afin de travailler à l'analyse des données et de confronter les analyses avec des chercheurs expérimentés, ce que Fortin (2010) nomme le « débriefing ».

3.3.3 La certification éthique

Notre projet de recherche a reçu l'approbation du Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-15-215-07.12). Ainsi, tout au long du processus de recherche, nous nous sommes assurés de respecter les recommandations du comité en matière de protection des participants. Les entretiens étaient donc enregistrés en format audio directement sur un ordinateur portable protégé par un code d'accès. Les transcriptions des entretiens ont été numérotées afin de protéger l'identité des participants. Conformément aux dispositions de la certification éthique, une fois le projet terminé les données ont été détruites. De plus, compte tenu du fait que le tutoiement collectif semble très peu employé dans les écoles, nous avons conservé un degré d'information minimum sur les écoles des enseignants participants afin d'éviter l'identification possible de ces derniers.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Lors de l'analyse des données, plusieurs thèmes se sont dégagés des propos des enseignants. En regroupant ces thèmes à travers les différents entretiens, il nous a été possible de faire émerger cinq grandes catégories thématiques. Ces catégories nous permettent de comprendre non seulement ce qu'est le tutoiement collectif selon les enseignants interrogés, mais aussi comment il est employé en classe et quels effets il produit selon les enseignants. Ainsi, la première catégorie nous permet de mieux comprendre ce que les enseignants entendent par « tutoiement collectif » et la façon dont ils perçoivent celui-ci ainsi que son emploi. La deuxième catégorie nous permet de circonscrire les buts que cherchent à atteindre les enseignants en employant le tutoiement collectif et les effets qu'ils perçoivent chez leurs élèves. La troisième catégorie nous permet quant à elle de comprendre la façon dont l'enseignant utilise le tutoiement collectif. La quatrième catégorie concerne les réactions des élèves et des collègues du milieu perçues par les enseignants lorsque le tutoiement collectif est utilisé en classe. La cinquième et dernière catégorie nous permet d'illustrer comment l'enseignant perçoit son utilisation du tutoiement collectif en lien avec son rôle de modèle linguistique. Il est important de préciser que, suivant notre logique interprétative, nous n'avons pas pour objectif de comptabiliser les unités de sens dans la perspective d'illustrer leur proportion. Il s'agit plutôt pour nous de proposer un portrait le plus complet possible des diverses représentations des participants. Même si un terme était rapporté une seule fois, nous lui

avons accordé la même importance que s'il l'avait été plusieurs fois. De ce fait, les chiffres présentés dans les différents tableaux, soit le nombre d'enseignants ayant mentionné le thème, ne le sont qu'à titre indicatif.

4.1 Les représentations générales du tutoiement collectif selon les enseignants

Cette catégorie se divise en trois sous-catégories : la définition, la provenance ainsi que la conscience du recours à la stratégie qu'est le tutoiement collectif.

4.1.1 Définition du tutoiement collectif

Lors des entretiens, les enseignants ont été invités à s'exprimer sur leurs représentations de ce qu'est le tutoiement collectif. Plusieurs éléments de définitions ont été recueillis lorsque la question leur a été posée ou encore plus spontanément à différents moments lors de l'entrevue. Les propos ont été regroupés en deux thèmes : une stratégie qui va à l'encontre des règles de grammaire et une façon de s'adresser au groupe.

Nos résultats révèlent également que la signification du tutoiement collectif ne semble pas être claire pour tous les participants. Par exemple, certains enseignants nous mentionnaient employer le tutoiement pour s'adresser au groupe, mais nous présentaient plus tard des contextes d'utilisation où ils se trouvaient seul à seul avec un élève. Le

tableau 2 présente de façon générale les résultats obtenus quant à la définition qu'ont les enseignants du tutoiement collectif⁷.

Tableau 2 : *Définition du tutoiement collectif*

Thème	Nb. d'enseignants	Exemples de propos
Façon de s'adresser au groupe	5	« Ben c'est quand je prends le tu qui est un pronom singulier pour m'adresser à un groupe de plusieurs personnes en même temps » [P7, 63] « Une façon de s'adresser à un groupe-classe. » [P3s, 3]
Stratégie qui va à l'encontre des règles de grammaire	2	« Pour moi, le tutoiement collectif c'est un peu à l'encontre des règles de grammaire du français [...] » [P1, 99]

4.1.2 Provenance du tutoiement collectif

Il a été demandé aux enseignants participants la façon dont ils en étaient venus à employer le tutoiement collectif en classe. En effet, il nous semblait pertinent de chercher à connaître la provenance de la stratégie puisque cet aspect n'est pas documenté dans les écrits scientifiques. Toutefois, les propos des enseignants sont plutôt imprécis et ces derniers ne semblent pas certains de leur réponse. Ils rapportent des impressions ou des suppositions. Quoi qu'il en soit, le recours à cette stratégie est expliqué par quatre éléments : la lecture de textes ou d'articles, l'expérience personnelle, le contact avec

⁷ Dans les extraits, la lettre « s » à la suite du code attribué à chaque participant indique que l'extrait a été sélectionné à partir des matériels écrits (courriels). Par exemple, l'extrait [P3s, 3] est celui de la ligne 3 du matériel écrit du participant 3.

d'autres enseignants ou la formation. Le tableau 3 présente quelques extraits probants de ces hésitations.

Tableau 3 : *Provenance du tutoiement collectif*

Thème	Nb. d'enseignants	Exemples de propos
Par le biais d'expériences personnelles	2	« Je me suis pas dit : « Je vais utiliser le tu ». [...] c'est une pratique que j'ai utilisé sans en avoir nécessairement conscience [...] c'est après que j'ai vu l'impact. » [P5, 3]
Par la lecture de textes ou d'articles	1	« J'ai l'impression que j'ai déjà lu quelque part [...] » [P1, 7]
Par le contact avec d'autres enseignants	1	« [...] par rapport à mes maitres associés, qui devaient faire ça, pis que j'ai embarqué dans cette roue là [...] » [P2, 27]
Par le biais de formations	1	« Mais je le dis parce qu'un jour je l'ai entendu dans une formation pis on m'a dit que ça pouvait être bien » [P4, 59]
Ne sait pas	1	« Pis un moment donné ça s'est comme installé tout seul. Pourquoi, je sais pas. » [P7, 7]

4.1.3 Conscience du recours au tutoiement collectif

Lors des entretiens, plusieurs enseignants nous ont révélé ne pas être conscients qu'ils employaient le tutoiement collectif. Bien que la question n'ait pas été abordée, la plupart des enseignants ont ressenti le besoin de mentionner qu'ils ne savaient pas qu'ils utilisaient le tutoiement collectif en classe jusqu'à ce qu'un collègue le leur dise, ou qu'ils le savaient, mais qu'ils n'y portaient que très peu attention. D'ailleurs, si certains sont capables de dire qu'ils l'emploient, ils ne sont pas certains du contexte d'utilisation ou

encore ne sont pas en mesure d'en donner une définition claire. Ainsi, nous avons pu dégager deux thèmes « recours antérieur non conscient » et « recours actuel plus ou moins conscient ». Le premier thème réfère au fait que l'enseignant a déjà utilisé le tutoiement sans en être conscient. Le second thème traduit le fait que, actuellement et dans son quotidien, l'enseignant se considère plus moins conscient du recours à cette stratégie. Aucun des enseignants interrogés n'a rapporté être parfaitement conscient d'employer le tutoiement collectif. Le tableau 4 présente des exemples types de cette incertitude des enseignants en ce qui concerne le recours au tutoiement collectif.

Tableau 4 : *Conscience du recours au tutoiement collectif*

Thème	Nb. d'enseignants	Exemples de propos
Recours actuel plus ou moins conscient	4	« [...] je m'en rends plus ou moins compte que je l'utilise au quotidien. » [P4, 10]
Recours antérieur non conscient	3	« Je pense que ça s'est toujours fait dans ma pratique, mais sans que j'en sois consciente. » [P1, 3] « [...] c'est une pratique que j'ai utilisé sans en avoir nécessairement conscience. » [P5, 4]

4.2 Les buts et effets du tutoiement collectif perçus par les enseignants

Cette catégorie se divise en deux sous-catégories : les buts poursuivis par les enseignants lors de l'emploi du tutoiement collectif et les effets de cet emploi que ceux-ci perçoivent sur leurs élèves.

4.2.1 Buts des enseignants du recours au tutoiement collectif

Malgré le fait que le recours à cette stratégie semble plus ou moins conscient pour les participants de notre étude, ces derniers sont en mesure de s'exprimer sur les buts qu'ils poursuivent. Lors des entretiens, un but mentionné par les enseignants se démarque. En effet, en employant le tutoiement collectif, la plupart des enseignants indiquent chercher à « interpeler directement ou personnellement les élèves », c'est-à-dire à faire en sorte que la personne se sente personnellement visée par ce que dit l'enseignant, et ce, malgré le fait qu'il fait partie d'un groupe. Dans un même ordre d'idées, certains enseignants emploient le tutoiement collectif lors de retour à l'ordre afin de faire en sorte que l'élève se sente concerné et interpellé, mais sans qu'il se sente pris à partie ou stigmatisé. D'autres buts rapportés par les enseignants semblent liés à la gestion de la classe et des comportements inadéquats. En effet, quelques-uns souhaitent obtenir une réaction immédiate des élèves et éviter la répétition, alors que d'autres veulent simplement réprimander. Certains enseignants espèrent réduire le nombre d'interventions individuelles à faire. D'autres souhaitent créer une relation de proximité, c'est-à-dire créer un lien significatif fort entre eux et l'élève. Certains cherchent à rendre les contenus enseignés significatifs. Précisons que plusieurs buts sont souvent simultanément poursuivis par un même enseignant. Ainsi, un enseignant peut vouloir interpeler personnellement l'élève et, à la fois, créer une relation de proximité. Le tableau 5 présente les principaux buts des enseignants utilisant le tutoiement collectif

Tableau 5 : *Buts des enseignants du recours au tutoiement collectif*

Thème	Nb. d'enseignants	Exemples de propos
Interpeler directement ou personnellement l'élève	5	« [C'est] s'adresser au groupe à la deuxième personne du singulier dans le but d'interpeller l'élève davantage. » [P4s, 2]
Effectuer un rappel à l'ordre sans que l'élève ne se sente pris à partie	2	« [...] j'aimerais ça leur dire personnellement à chacun d'eux autres. J'veux pas le dire à l'ensemble. C'est pas un message d'intérêt public. » [P7, 17] « [...] j'pas obligé d'aller chercher l'élève personnellement, le nommer, le mettre en lumière aussi. Parce que tsé, nommer la personne ça montre à tout le groupe que LUI yé pas à son affaire. » [P6, 83]
Obtenir une réaction immédiate de l'élève et éviter la répétition	2	« [...] quand je veux une réponse immédiate. J'veux que l'élève réagisse à une consigne, j'vais employer le tu. » [P1, 112] « [...] je vais donner une seule fois ma consigne. » [P1, 102]
Réprimander	2	« [...] je me rends compte que je pense que c'est surtout quand je veux les réprimander [...] » [P7, 14]
Réduire le nombre d'interventions individuelles à faire	2	« [...] j'aimerais ça le répéter 30 fois, mais comme c'est pas possible je prends le tutoiement mettons. » [P7, 20] « Donc au niveau de ma gestion de classe, c'est moins de l'interventionnisme à faire un élève après l'autre. » [P6, 91]
Créer une relation de proximité	1	« [...] j'aime ça être près de mes élèves, pis ça c'est une façon de les rejoindre beaucoup plus [...] » [P5, 11]
Rendre le contenu significatif	1	« [...] je vais essayer de les rejoindre pour que le contenu soit significatif. » [P5, 46]

4.2.2 Effets perçus par les enseignants

Les enseignants indiquent percevoir des effets sur les élèves relativement à l'emploi du tutoiement collectif. Pour certains, les effets concernent plus la façon dont l'élève se sent. Selon ces enseignants, il est visible qu'il y a création d'une relation de proximités avec le jeune et que l'élève se sent interpellé plus directement ou personnellement, qu'il se sent visé par la consigne. Le tutoiement collectif a été déterminant dans quelques aspects de la vie de leurs classes. Des enseignants ont noté des effets plus tangibles comme un temps d'exécution de la tâche plus rapide alors que d'autres ont parlé d'un niveau d'attention plus élevé. D'autres ont aussi parlé d'une réduction du nombre d'interventions à faire en classe. Tout comme pour les buts poursuivis par les enseignants, plusieurs effets peuvent être perçus par un même enseignant sur un même groupe d'élève. Le tableau 6 présente différents effets perçus par les enseignants sur leurs élèves.

Tableau 6 : *Effets perçus par les enseignants*

Thème	Nb. d'enseignants	Exemples de propos
La relation avec l'élève est facilitée	3	« [...] j'ai un bon contact avec mes élèves [...] » [P5, 54] « [...] je trouve que ça crée une relation avec le jeune [...] » [P2, 8]
L'élève se sent concerné directement ou personnellement	2	« [...] le tu, ça vient plus les accrocher. » [P2, 57]. « [...] comme je te dis, ils se sentent plus concernés. » [P5, 62]
L'élève exécute la tâche plus rapidement	1	« C'est vraiment le temps que ça va leur prendre pour exécuter la tâche que je leur ai demandé. » [P5, 58]
L'élève est plus attentif	1	« Leur expression dans le visage aussi. Souvent, tsé quand je vais vouvoyer, ils vont des fois, mes plus discrets, ils vont continuer à être discrets, pis quand je vais aller dans le tutoiement, ben là ils vont me regarder plus [...] » [P5, 59]
Le nombre d'interventions individuelles est réduit	1	« Mettons, tsé je fais beaucoup moins d'interventions "one by one" [...] ça facilite, ça rend beaucoup plus fluide mon enseignement. » [P6, 82]

4.3 Les modalités d'utilisation du tutoiement collectif

Cette catégorie se divise en deux sous-catégories : les contextes d'utilisation du tutoiement collectif et les types d'élèves avec qui l'employer ou non.

4.3.1 Contextes d'utilisation du tutoiement collectif

Les enseignants rapportent employer le tutoiement collectif dans différents contextes d'enseignement. Ces contextes d'utilisations varient peu, mais distinguent certains enseignants des autres. En effet, des enseignants nous ont dit employer le tutoiement collectif lors de situations de gestion de classe alors que d'autres enseignants tendent à éviter la stratégie dans ces contextes. Certains mentionnent n'utiliser le tutoiement collectif que lorsqu'ils donnent des consignes courtes, générales ou relatives au matériel à prendre ou encore lorsqu'ils doivent faire des interventions pour modifier des comportements inadéquats. D'autres enseignants ne l'emploient que lorsqu'ils donnent des explications en lien avec les savoirs enseignés par exemple. Quelques-uns disent y recourir dans presque toutes les situations. Ces résultats mettent en évidence que les enseignants modulent leur utilisation du tutoiement collectif selon les circonstances. Ils passent du « tu » collectif au « vous » pluriel ou au « on » indéfini selon les contextes qu'ils jugent opportun de s'adresser au groupe, contextes démontrés dans le tableau 7.

Tableau 7 : Contextes d'utilisation du tutoiement collectif

Thème	Nb. d'enseignants	Exemples de propos
Lors de consignes courtes, générales ou relatives au matériel à prendre	2	« [...] quand c'est une petite consigne courte [...] par exemple : "tu fais le graphique" [...]. » [P1, 127] « [...] quand je donne une consigne courte [...] exemple : "Tu sors ton crayon, tu prends devant toi ton cahier et ta règle". » [P1, 11]
Lors d'interventions visant la modification d'un comportement inadéquat	2	« "Là tu m'écoute pas à l'arrière !" Il peut y avoir deux, trois ilots de personnes qui m'écoutent pas à l'arrière, mais c'est pas toute l'arrière qui m'écoute pas. Mais ceux qui se sentent concernés arrêtent de parler. » [P6, 95]
Lors d'explications	1	« Je vais tutoyer vraiment au niveau des consignes [...], quand j'explique, pis tu vois quand je veux faire de la discipline, je vais peut-être avoir tendance à vouvoyer. » [P5, 26]
Dans presque toutes les situations	1	« Dans 95% du temps c'est du tu. » [P2, 33]

4.3.2 Caractéristiques des élèves

Pour plusieurs enseignants, l'idée d'employer le tutoiement collectif semble intimement liée aux caractéristiques de certains élèves à qui les enseignants s'adressent. En effet, lors des entretiens, certains enseignants font un lien clair entre les situations dans lesquelles employer le tutoiement collectif et les élèves avec qui il est approprié de l'employer. Ainsi le tutoiement collectif est utilisé par certains auprès de groupes dans lesquels évoluent des élèves ayant besoin de plus d'encadrement ou ayant besoin d'un contact avec l'enseignant, c'est-à-dire des élèves ayant des besoins émotionnels plus

grands. À l'inverse, d'autres ont plutôt dit qu'ils ne faisaient aucune différence en regard des caractéristiques des élèves et que c'était la même chose pour tous les élèves. Certains nous ont aussi parlé de types d'élèves avec qui il vaut mieux ne pas utiliser le tutoiement collectif comme les élèves présentant un trouble de comportement puisque l'enseignant sent une diminution de son autorité. L'enseignant ayant abordé ce point n'a toutefois pas explicité ses propos. Le tableau 8 présente une synthèse des résultats sur ce plan et quelques extraits révélateurs.

Tableau 8 : *Types d'élèves avec lesquels le tutoiement collectif est privilégié*

Thème	Nb. d'enseignants	Exemples de propos
Élèves ayant besoin de plus d'encadrement	3	« [...] ça s'applique mieux parce qu'ils sont plus bébés, y'ont plus besoin d'être guidés. » [P4, 19]
Élèves ayant besoin d'un contact affectif	2	« L'élève a besoin de ce lien-là [...] a besoin, un lien affectif, n'en ayant pas nécessairement à la maison. » [P6, 110]
Tous les élèves	1	« C'est pareil pour tous [...]. Y'a pas de différence [...]. » [P7, 31]

4.4 Les réactions dans l'entourage scolaire des enseignants

Cette catégorie se divise en deux sous-catégories : les réactions des élèves et les réactions de l'entourage professionnel.

4.4.1 Réactions des élèves

Pour les enseignants, le tutoiement collectif ne semble pas ou semble peu soulever de réaction, d'objection, de questionnement ou de discussion chez l'élève. En effet, certains ont dit que personne ne réagit au fait d'utiliser le tutoiement collectif. Pour certains, c'est parce que les élèves en ont l'habitude. Pour d'autres, il n'y a pas de discussion ou de commentaires sur le sujet. Ce sont des réactions, ou non-réactions, qui ont pu être observées par l'enseignant lui-même. Toutefois, aucun des enseignants n'a demandé explicitement aux élèves leur opinion. Certains enseignants nous ont d'ailleurs répondu qu'ils ne savaient pas ce que les élèves pensaient de la stratégie lorsque la question leur a été directement posée, mais dans leurs réponses provenant d'autres questions, ils nous ont fait part de certains commentaires d'élèves qui trouvaient la stratégie infantilisante. Le tableau 9 explore ces réactions perçues par les enseignants et en présente des extraits probants.

Tableau 9 : *Réactions des élèves quant au tutoiement collectif*

Thème	Nb. d'enseignants	Exemple de propos
L'enseignant ne sait pas	2	« La réaction des élèves ? Je le sais pas. » [P4s, 5]
La stratégie est perçue comme infantilisante	1	« Je me souviens une année de l'avoir fait, pis les élèves : "Ah ben là, vous nous traitez comme des bébés !" » [P4, 21]
Aucune réaction des élèves	1	« J'pense qu'ils sont habitués. [...] Tsé personne ne réagit à ça. Personne ne fait de commentaire ou de : « Eille Madame, vous avez dit tu. » [...] Non, pas de réaction. » [P7, 24]

4.4.2 Réactions de l'entourage professionnel

Les collègues des enseignants interrogés ne semblent pas ou semblent peu discuter de l'utilisation du tutoiement collectif. Ainsi, le tutoiement collectif ne semble pas faire partie des sujets de discussion entre enseignants. Seule notre présence dans les écoles semble avoir soulevé des questionnements quant à l'utilisation de la stratégie. Toutefois, certains enseignants rapportent avoir reçu des commentaires de la part de collègues qui perçoivent la stratégie comme infantilisante. De plus, un enseignant nous a mentionné que cette stratégie était interdite dans son école, ce que la direction qui nous a mis en contact avec le participant avait préalablement soulevé. Le tableau 10 présente les différentes réactions des collègues et du milieu enseignant.

Tableau 10 : Réactions de l'entourage professionnel

Thème	Nb. d'enseignants	Exemple de propos
La stratégie ne fait pas partie des discussions	2	« C'est pas quelque chose qui est soulevé comme point de discussion si on veut. » [P7, 54]
La stratégie est infantilisante	1	« Certains collègues trouvent ça un peu bébé. » [P4s, 5]
La stratégie est interdite dans l'école	1	« Pourtant, ici, à l'école, on doit vouvoyer, mais [...] c'est vraiment tu, ça les accroche plus [...] » [P2, 49]

4.5 Les représentations quant à la langue

Cette catégorie se divise en deux sous-catégories : l'opinion quant à l'erreur grammaticale et les représentations quant au rôle de modèle linguistique de l'enseignant. Lors des entretiens, les sujets de l'erreur grammaticale et du rôle de modèle linguistique de l'enseignant sont ceux qui ont soulevé le plus de réactions. Nous avons observé certaines manifestations reflétant un malaise ou encore ce que l'on pourrait qualifier de réflexe défensif.

4.5.1 Opinion quant à l'erreur grammaticale

Parmi les enseignants s'étant prononcés sur la question, aucun ne voit de problème à recourir au tutoiement collectif même si celui-ci va à l'encontre des règles de grammaire. Pour d'autres, l'usage correct de la grammaire et de la langue ne semble pas une préoccupation importante. Un usage incorrect est perçu comme sans incidence sur l'apprentissage de la langue parlée élèves. Ainsi sur les cinq enseignants qui se sont prononcés sur la question deux étaient des enseignants de français langue maternelle, les deux seuls enseignants de français de ce projet. Le tableau 11 met en lumière la façon dont les enseignants voient la question de l'erreur grammaticale.

Tableau 11 : *Opinions des enseignants quant à l'erreur grammaticale*

Thème	Nb. d'enseignants	Exemples de propos
Non problématique malgré le rôle de modèle linguistique	5	« Le but étant de les viser personnellement, alors je ne crois pas que ce soit problématique. » [P4s, 9]
Sans incidence sur l'apprentissage de la langue	1	« Les règles de grammaires sont enseignées en classe dans le cadre du cursus scolaire, le fait d'utiliser le tu collectif n'a pas d'incidence sur les notions à étudier. » [P5s, 9]

4.5.2 Conscience du rôle de modèle linguistique de l'enseignant

Les enseignants sont plutôt conscients de leur rôle de modèle linguistique. Toutefois, pour les enseignants, il est plus important de chercher à demeurer soi-même que d'être un modèle linguistique. Pour eux, la priorité devrait être accordée à l'expression de l'identité personnelle ou professionnelle de l'enseignant ce dont témoigne cet extrait : « Il ne faut pas s'empêcher d'être nous-même pour respecter la grammaire » [P5s, 12]. L'enseignant a toutefois le devoir de faire la distinction entre les "bons" et les "mauvais" usages. Le tableau 12 présente les différentes opinions des enseignants quant à la question du rôle de modèle linguistique.

Tableau 12 : *Conscience du rôle de modèle linguistique de l'enseignant*

Thème	Nb. d'enseignants	Exemples de propos
Priorité accordée à l'expression de l'identité personnelle et professionnelle	3	« Il ne faut pas s'empêcher d'être nous-même en tant qu'enseignant sous prétexte que cela ne cadre pas avec les règles de grammaires. » [P5s, 13] « Ce ne sont pas les études de spécialistes de la grammaire qui vont me dicter les règles de conduite de ma classe et la relation que je privilégie avec mes élèves. » [P3s, 12]
Nécessité de distinguer les "bons" des "mauvais" usages	1	« L'enseignant doit faire la distinction pendant son enseignement et la communication et l'enseignement ne doivent pas être un obstacle à cet apprentissage [...] » [P5s, 9]

4.6 Synthèse des résultats

En somme, les résultats⁸ de cette étude mettent en lumière que les enseignants détiennent différentes représentations, bien que peu précises, de ce qu'est le tutoiement collectif. Ainsi, les enseignants définissent globalement le tutoiement collectif comme une façon de s'adresser au groupe classe en utilisant le tutoiement. Toutefois, ils semblent plus ou moins conscients de l'utilisation qu'ils en font dans le sens où la plupart ne s'étaient que très peu arrêtés sur la question. Dans un même ordre d'idées, aucun des enseignants ne semble savoir avec certitude ce qui l'a poussé à utiliser le tutoiement collectif.

⁸ Un tableau synthèse des résultats est présenté à l'annexe G.

De plus, la plupart des enseignants partagent un même but, celui d'interpeler l'élève directement ou personnellement. Toutefois, à ce premier but, d'autres viennent s'ajouter et varient grandement selon les enseignants tels que réprimander, créer une relation de proximité ou encore réduire le nombre d'interventions à faire en classe. Ainsi, les contextes d'utilisation seront eux aussi assez variables. Certains enseignants utilisent le tutoiement collectif en contexte d'enseignement pour que l'élève se sente concerné par ce qu'il apprend. D'autres lorsqu'ils donnent des consignes pour que l'élève se sente interpellé par la consigne et y réagisse plus rapidement et efficacement. D'autres emploient le tutoiement collectif lorsqu'ils font une intervention pour ramener l'ordre dans la classe afin que l'élève qui ne respecte pas les règles se sentent visé par l'intervention sans pour autant que l'enseignant ait eu à nommer l'élève et que ce dernier se sente pris à partie.

Pour terminer, notons que les enseignants possèdent une opinion plutôt positive du tutoiement collectif malgré le fait qu'ils semblent assez conscients que le tutoiement collectif puisse entrer en conflit avec une certaine norme et être considéré comme une erreur grammaticale ou une erreur de langage. De plus, ils semblent détenir une certaine conscience de leur rôle de modèle linguistique. Toutefois, les enseignants accordent plus d'importance aux effets du tutoiement collectif qu'ils jugent positifs qu'au fait qu'ils doivent démontrer une certaine maîtrise de la langue.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

En réalisant ce projet de recherche, nous cherchions à mieux comprendre le tutoiement collectif. Notamment, nous souhaitions apporter un nouvel éclairage sur les intentions des enseignants recourant à cette stratégie en classe. Globalement, les propos recueillis et analysés nous ont permis de caractériser le phénomène autour de cinq grands thèmes : 1) les représentations générales, 2) les buts et les effets perçus par les enseignants, 3) les modalités d'utilisation, 4) les réactions des élèves et des collègues vis-à-vis le recours à cette stratégie et 5) l'opinion des enseignants quant à l'erreur grammaticale et au rôle de modèle linguistique.

En termes de retombées, les résultats de cette recherche mettent en lumière plusieurs éléments inédits entourant le recours au tutoiement collectif. Premièrement, cette étude révèle que les représentations des enseignants en regard du tutoiement collectif sont à la fois floues et succinctes. En effet, autant en ce qui touche la définition de la stratégie ou encore la façon de l'utiliser en classe, les propos recueillis relatent plusieurs incertitudes et impressions. Deuxièmement, le tutoiement collectif est perçu par la plupart des participants comme un moyen efficace pour que l'élève se sente interpellé autant par ce que demande l'enseignant que par ce qui est enseigné. Troisièmement, le tutoiement collectif constitue une stratégie utilisée en soutien à la gestion de classe et des comportements inadéquats lors de l'émission de consignes ou d'une intervention visant

une action à entreprendre ou un comportement à modifier. Les données indiquent que l'intention de créer un lien de proximité avec l'élève transcende plusieurs aspects du recours à cette stratégie tels que les buts poursuivis par les enseignants, les effets perçus par ceux-ci sur les élèves ou encore les types d'élèves avec qui l'employer. Quatrièmement, malgré la conscience des enseignants du fait que le tutoiement collectif puisse entrer en conflit avec une certaine norme qu'ils se doivent d'enseigner et d'incarner, la stratégie est généralement jugée positivement. La discussion qui suit s'articulera donc autour de ces quatre éléments.

5.1 Une stratégie plus ou moins consciente et définie

Étonnamment, le tutoiement collectif ne semble pas être une stratégie clairement définie aux yeux des enseignants. En effet, ces derniers ont de la difficulté à exprimer les différentes représentations qu'ils ont du tutoiement collectif. Ainsi, les propos des enseignants sont souvent succincts et hésitants. La plupart des enseignants ont révélé d'eux-mêmes ne jamais avoir réellement réfléchi à cette stratégie, par exemple aux buts, aux effets produits ou aux liens avec les normes grammaticales. Certains ne se sont interrogés sur la question qu'au moment de notre rencontre. Ces résultats concordent aussi avec ce que disait Billey-Lichon rapporté par Barret (2000) qui n'avait obtenu que des réponses vagues et incertaines de la part des enseignants dans son enquête.

Il semble donc que les enseignants ne soient pas à même de cerner en profondeur ce qu'est le tutoiement collectif. Dans les entretiens, il n'était pas rare de rencontrer une certaine confusion entre le tutoiement singulier et le tutoiement collectif, autant à ce qui a trait aux buts poursuivis qu'aux contextes d'utilisation. Malgré tout, les enseignants ont été en mesure d'explicitier leurs intentions, parfois même de façon très détaillée.

Ce recours, disons-le assez intuitif et peu conscient du tutoiement collectif, n'est cependant pas totalement insolite. Effectivement, les savoirs théoriques ne sont pas la seule source sur laquelle peut, et doit, s'appuyer la pratique enseignante. En effet, l'enseignant développe une partie de ses savoirs par l'expérience. Sur la base de ses connaissances antérieures qu'il a transformées au fil des années selon, l'enseignant construit des modèles d'action qui lui permettent d'intervenir efficacement dans des situations données et d'assurer le mieux possible l'adaptation et l'apprentissage (Bourassa, Serre et Ross, 1999). D'ailleurs, Perrenoud (2012), s'appuyant sur Bourdieu, Piaget et Vermesch, parle d'un inconscient pratique (Perrenoud, 2012). En effet, l'enseignant construit une partie de sa pratique à partir d'expériences, professionnelles et personnelles, vécues (Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; Perrenoud, 2012). Or, ce recours à l'expérience est, la plupart du temps, inconscient (Perrenoud, 2012). Dès lors, la pratique enseignante est construite de schème d'actions, de stratégies, situées dans cet inconscient pratique (Perrenoud, 2012).

Par conséquent, le tutoiement collectif peut se concevoir comme faisant partie d'un modèle d'action élaboré par des enseignants afin de répondre à des besoins perçus et rencontrés en classe. Rappelons qu'un modèle d'action comporte trois constituants principaux : la représentation, l'intention et la stratégie (Bourassa, Serre et Ross, 1999). Or, l'intention fait en quelque sorte le pont entre les représentations de l'enseignant et la stratégie employée. Selon Bourassa, Serre et Ross (1999), bien que l'intention soit souvent tacite, son identification est le premier pas vers la compréhension de la dimension intime du modèle d'action, c'est-à-dire de ce qui appartient à l'intériorité de l'enseignant. Ainsi, l'enseignant étant relativement conscient de ses intentions quant au recours au tutoiement collectif semble avoir entamé une forme de démarche réflexive sur l'action qu'il pose. De ce fait, nous pensons qu'il pourrait être utile pour l'enseignant de prendre plus conscience de ce qu'il ne sait pas nommer afin de voir « ce qui pourrait être amélioré ou corrigé » (Bourassa, Serre et Ross, 1999, p.60) quant à la stratégie du tutoiement collectif. C'est d'ailleurs ce que demande la société à l'enseignant, c'est-à-dire de développer une réflexion critique quant à ses pratiques et de devenir ce maître professionnel qui sait adapter ces dernières aux situations qu'il rencontre (MEQ, 2001; Perrenoud, 2008). En effet, tel que mentionné dans le référentiel de compétences des enseignants, l'enseignant doit, entre autres choses, « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 125). À travers cette compétence, la compétence n°11, il lui est notamment demandé de porter un regard critique sur sa pratique et de transformer les résultats de cette réflexion dans son action pédagogique (MEQ, 2001). De ce fait, à l'issue de sa formation initiale, l'enseignant est à même de non

seulement connaître et accéder aux différentes ressources (conseillers pédagogiques, bases de données, revues professionnelles, etc.) sur lesquelles il peut appuyer sa démarche d'analyse réflexive, mais aussi de préciser ses objectifs et les moyens à prendre pour y parvenir. Toutefois, comme nous l'avons constaté, les enseignants n'ont pas encore pris la pleine mesure de leurs représentations du tutoiement collectif et de ses effets, ce qui renforce l'importance de soutenir un travail réflexif en ce sens.

5.2 Une stratégie au service de la relation entre l'enseignant et l'élève

À l'origine, la définition proposée par Lyster et Rebuffot (2002) du tutoiement collectif ne tient que très peu compte de l'aspect relationnel pouvant être lié à l'usage du tutoiement collectif. Or, notre recherche met en évidence que le recours à cette stratégie est perçu comme un moyen permettant de créer une relation de proximité avec les élèves. On constate donc que le tutoiement collectif représente plus que l'aspect individuel du « tu » appliqué à l'aspect pluriel du « vous » comme Lyster et Rebuffot (2002) l'ont d'abord défini. D'une certaine façon, l'usage de la stratégie est cohérent avec le fait que, pour les locuteurs français, le tutoiement est employé lorsqu'on s'adresse à une seule personne, mais aussi lorsque la relation avec cette personne en est une de familiarité, de proximité ou d'égalité (Lambert et Tucker, 1976 ; Gardner-Chloros, 1991 ; Dewaele, 2002). Le vouvoiement quant à lui est employé d'abord lorsqu'on s'adresse à un groupe, mais aussi à une seule personne lorsque la relation avec cette personne en est une où la

distance sociale est marquée (Lambert et Tucker, 1976 ; Gardner-Chloros, 1991 ; Dewaele, 2002).

Ainsi, le tutoiement collectif est pour les enseignants une façon de s'adresser au groupe qui leur permet de conserver un aspect de proximité. Pour eux, le tutoiement collectif intègre l'idée de créer une intimité, un rapprochement, une familiarité généralement associée au « tu » individuel en plus d'être un amalgame avec le « vous » pluriel. Les enseignants semblent donc employer le tutoiement collectif afin de créer une relation de proximité avec l'élève et de réduire la distance entre lui-même et chacun des membres du groupe par la communication. Il s'agit de s'adresser au groupe, mais de manière à ce que chacun se sente personnellement interpellé et concerné.

Cette intention des enseignants est louable, car effectivement, la relation entre l'enseignant et l'élève a un effet important sur l'apprentissage (Hattie, 2009) : une relation positive favorise l'engagement envers l'école et influe sur la motivation et la réussite des élèves (Archambault et Chouinard, 2016). Selon Archambault et Chouinard (2016), il y a un lien de réciprocité entre motivation et engagement : l'engagement favorise la motivation et vice versa. Selon les enseignants ayant participé à cette recherche, le tutoiement collectif est perçu comme une stratégie efficace pour créer un lien de proximité avec l'élève et, ce faisant, pour favoriser l'engagement. Pour les enseignants, les apprentissages sont facilités par le recours au tutoiement collectif, non seulement parce que le lien significatif avec l'élève est renforcé, mais aussi parce que les savoirs enseignés se trouvent alors ancrés

dans la réalité de l'élève augmentant ainsi, toujours selon les enseignants, le niveau de concentration et d'intérêt de l'élève quant à l'apprentissage.

Toutefois, des doutes peuvent être émis quant à l'efficacité réelle du recours au tutoiement collectif pour parvenir à créer une relation de proximité avec l'élève. D'une part, l'élève fait partie d'un groupe. Même si l'enseignant emploie le tutoiement collectif, on peut faire l'hypothèse que l'élève sait qu'il fait partie d'un groupe et que son enseignant s'adresse à tous les élèves de sa classe. On peut se demander si l'élève peut réellement faire abstraction de son environnement social immédiat. D'autre part, tout comme Barret (2000) le mentionne, le tutoiement collectif n'est pas employé seul. En effet, l'enseignant alterne entre divers pronoms d'allocution tels que le « vous », le « nous » ou le « on » dans son discours, comme dans cet exemple « Alors tu te consultes toujours à la page précédente. Lisez bien la question » (Barret, 2000, p.36) et passe même parfois du pluriel au singulier dans une même phrase comme en témoigne cet extrait « Écoute les amis » (Barret, 2000, p. 36). En cohérence avec ces résultats, les enseignants que nous avons interrogés nous ont fait part de ce même recours à plusieurs pronoms différents. L'extrait suivant démontre bien ce recours mixte : « OK, on prend le crayon, vous allez écrire dans votre cahier tout le monde, ce petit bout-là est important. [...] OK, tu le sais, à Montréal, c'est important y'a beaucoup de population » [P5, 40]. L'enseignant a ici recours au « on », au « vous » et au « tu » dans la même séquence. Ainsi, bien que l'enseignant cherche à interpeler personnellement l'élève, on rappelle constamment à ce dernier qu'il fait partie d'un groupe par le discours. Par ailleurs, les enseignants n'utilisent pas le

tutoiement collectif dans tous leurs groupes puisque certains élèves sont décrits comme étant réfractaires à la stratégie. En effet, bien que peu de réactions aient été observées explicitement par les enseignants, certains nous ont dit éviter le recours au tutoiement collectif avec les élèves qui jugent négativement la stratégie et la trouvent infantilisante. Ce jugement négatif pouvant alors nuire à la relation de proximité visée, force en quelque sorte l'enseignant à éviter le tutoiement collectif. Bref, l'ensemble de ces constats nous amène à penser que d'autres stratégies pourraient être plus cohérentes et efficaces que le tutoiement collectif pour créer un lien de proximité avec l'élève. Par exemple, certains travaux suggèrent de créer des moments privilégiés avec chaque élève, de chercher à connaître les élèves, de s'intéresser à leur vie personnelle ou encore de les accueillir chaleureusement à chaque début de classe (Gaudreau et al., 2016 ; Gaudreau, 2017).

5.3 Une stratégie en soutien à la gestion de classe et des comportements inadéquats

Contrairement à ce que nous aurions pu croire de prime abord, le tutoiement collectif est parfois employé par les enseignants pour atteindre des buts qui relèvent de la gestion de classe et des comportements difficiles. Selon les propos recueillis, le tutoiement collectif permet aux enseignants de faire une intervention discrète pour laquelle chacun se sentira personnellement interpellé, et ce, sans avoir à intervenir directement auprès d'un élève en particulier. En effet, selon les enseignants, le tutoiement collectif permet de faire une intervention visant la modification d'un comportement inadéquat chez un élève sans pour autant nommer l'élève et lui donner de l'attention non nécessaire. En employant le

tutoiement collectif, l'enseignant espère que l'élève adoptant un comportement à corriger se sent visé par l'intervention, modifie son comportement, et ce, sans qu'il soit mis en lumière, évitant ainsi à l'élève de perdre la face auprès des autres élèves. Les enseignants sont d'ailleurs d'avis que cette stratégie fonctionne. Ainsi, en plus des contextes liés à l'enseignement de savoirs et à ceux où l'enseignant donne de courtes consignes, certains enseignants emploient le tutoiement collectif pour faire des rappels à l'ordre lorsque des élèves se comportent de façon inadéquate. Les enseignants qui utilisent le tutoiement collectif dans cette optique le font pour maintenir ou rétablir un climat de classe propice à l'apprentissage. Ainsi, un enseignant nous a dit : « Quand je veux une réponse immédiate à ce que je demande, je vais employer le tu pour que l'élève ait l'impression que je lui parle à lui, même si je m'adresse au groupe [...] : "Tu prends ton crayon" » [P1, 26]. Pour le moins original, cette stratégie, et son rationnel sous-jacent qui, comme nous l'avons expliqué dans la section précédente nous semble peu efficace pour interpeler personnellement l'élève, semble de prime abord en cohérence avec un certain principe de la gestion de classe.

En effet, selon Archambault et Chouinard (2016), l'intervention discrète représente l'un des principes de la gestion de classe contribuant au respect des règles de vie de la classe. Comme la classe est un environnement public, presque tout ce qui s'y passe est su et vu de tous (Archambault et Chouinard, 2016). Un enseignant voulant intervenir pour corriger le comportement d'un élève se voit donc confronté à un dilemme : la situation se passe en public, mais les interventions pour rappeler à l'ordre produisent

plus d'effets lorsqu'elles sont réalisées en privé auprès de l'élève impliqué (Archambault et Chouinard, 2016). D'abord, l'intervention publique risque de briser le rythme de l'activité en cour et de déranger les autres élèves. Ensuite, l'élève réprimandé en public se voit donné beaucoup d'attention, qui n'est pas nécessaire, autant de l'enseignant que des autres élèves du groupe, et risque de renforcer la conduite dérangeante. De plus, l'élève réprimandé pourrait se voir rejeté par ses collègues de classe. De ce fait, l'intervention discrète évite à l'élève de perdre la face aux yeux du groupe (Archambault et Chouinard, 2016). Les données de notre étude révèlent donc que le tutoiement collectif constitue pour les enseignants une stratégie leur permettant de faire une intervention verbale plus discrète sans que l'attention soit portée sur l'élève fautif, et ce, en espérant que ce dernier se sente concerné. Rappelons que les données actuelles sur le tutoiement collectif ne permettent pas de dire si cette stratégie est réellement efficace.

Bien que la stratégie soit plus discrète, certains travaux sur la gestion de classe laissent penser qu'elle ne sera pas efficace pour amener l'élève à modifier son comportement. En effet, pour y parvenir, il faudrait formuler sa demande à l'élève en consignes Alpha. Selon Gaudreau (2017), la consigne alpha « permet d'augmenter la fréquence d'adoption des comportements chez l'élève » (p.65) et possède plusieurs caractéristiques telles que la présence d'un contact visuel avec l'élève lors de l'émission de la consigne qui doit être courte, précise, et référer à un comportement observable, et être formulée à l'impératif ou à l'indicatif présent (Gaudreau, 2017). L'élève doit en effet comprendre que c'est son comportement qui est visé pour qu'il prenne ensuite la

responsabilité de le réguler. Même si les enseignants considèrent le tutoiement collectif comme une bonne façon de donner des consignes en permettant à l'élève de se sentir visé et de modifier son comportement, certains doutes nous habitent. D'abord, comme nous l'avons mentionné précédemment, on rappelle constamment à l'élève qu'il fait partie d'un groupe par le passage à d'autres pronoms d'allocution. Ensuite, tel qu'indiqué plus haut, pour qu'une consigne soit efficace, un contact, que ce soit visuel ou verbal, doit être créé entre l'enseignant et le ou les élèves concernés (Gaudreau, 2017). Or, l'utilisation du tutoiement collectif tel qu'utilisé par les enseignants ne semble pas permettre ce contact puisque l'enseignant souhaite éviter de porter l'attention sur un élève ou un groupe d'élève en particulier. Il se voit donc parfois contraint à modifier sa consigne et à ajouter une particule pour spécifier à qui il s'adresse, comme dans l'exemple suivant : « [...] si durant la notion à apporter [...] il y a un dérangement, genre des élèves qui parlent au fond de la classe, je vais pas mentionner le nom de l'élève. Je vais dire : "Tu te tais à l'arrière, j'enseigne" » [P6, 208]. On peut ainsi remettre en cause le fait que l'élève se sente réellement interpellé par l'acte de communication. Bref, les travaux relatifs à la gestion de classe indiquent que l'enseignant doit être le plus discret possible dans son intervention afin de ne pas donner d'attention à l'élève ou le stigmatiser, mais il doit également créer un contact avec ce dernier pour qu'il sache que c'est son comportement à lui qui est visé par la consigne.

5.4 Une stratégie allant à l'encontre des normes et jugée positivement

Malgré un recours plus ou moins conscient au tutoiement collectif, un des premiers réflexes des enseignants a été de lier le tutoiement collectif à la langue. Plusieurs ont dit, à différents moments, considérer le tutoiement collectif comme une manière incorrecte selon les normes du français de s'adresser au groupe en employant le tutoiement. Les enseignants bien qu'ayant un recours pour le moins instinctif au tutoiement collectif sont donc conscients que le tutoiement collectif va à l'encontre d'une certaine norme qu'ils doivent enseigner et représenter. Ainsi, à l'instar de ce qu'ont noté Ostiguy, Gervais et Lebrun (2006), les enseignants qui emploient le tutoiement collectif semblent dans un premier temps avoir une certaine inconscience de leur propre façon de s'exprimer et dans un second temps croient qu'employer la forme jugée correcte aux yeux de la norme crée une distance entre eux et leurs élèves.

Comme mentionné précédemment, les enseignants semblent plutôt conscients que l'utilisation du tutoiement collectif peut entrer en conflit avec une certaine norme, mais surtout avec leur rôle de modèle linguistique. En effet, tous les enseignants nous ont mentionné, à un moment ou à un autre, le fait que le tutoiement collectif pouvait entrer en contradiction avec leur rôle de modèle linguistique. Ainsi, il semble plutôt clair à l'esprit des enseignants qu'ils ont un rôle important à jouer dans la transmission de la langue, autant écrite qu'orale. Malgré tout, les effets positifs perçus par les enseignants justifient, selon eux, l'utilisation du tutoiement collectif.

De surcroît, les enseignants semblent tout aussi conscients que le tutoiement collectif puisse soulever des objections, ou des critiques à tout le moins, de la part des collègues ou des élèves. Globalement, nos résultats de recherche mettent à jour un paradoxe à la fois intéressant et préoccupant. En effet, bien que le tutoiement collectif présente des aspects perçus comme plus négatifs, il n'en demeure pas moins que la stratégie est jugée positivement par les enseignants qui l'emploient. Au-delà des effets positifs perçus, les enseignants de notre étude accordent au tutoiement collectif une grande valeur non seulement en ce qui touche leur identité professionnelle, mais tout particulièrement à leur autonomie professionnelle.

Il est vrai que l'enseignant possède une certaine autonomie en ce qui a trait à la façon dont il conduit sa pratique. En effet, la Loi sur l'instruction publique (LIP) est claire : l'enseignant a le droit de choisir les modes d'interventions pédagogiques qui répondent aux besoins de ses élèves et aux objectifs fixés (LIP, Article 19.1). Toutefois, il doit le faire en respectant d'abord le projet éducatif de l'école (LIP, Article 19) et en s'assurant « d'atteindre et de conserver un haut degré de compétences professionnelles » (LIP, Article 22.6). L'enseignant se doit donc d'être un maître professionnel qui appuie ses interventions pédagogiques sur la réflexion critique (MEQ, 2001). Ainsi, l'autonomie et la responsabilité professionnelle vont de pair avec la capacité de l'enseignant à poser une réflexion dans et sur son action (Perrenoud, 2012). De plus, selon Martineau et Presseau (2012), la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant s'appuie sur

un processus d'évaluation de son action auprès de l'élève. En effet, selon ces auteurs, compte tenu de l'instabilité des cadres sociaux et institutionnels dans la société québécoise actuelle, les enseignants se tournent de plus en plus vers leur propre expérience en classe pour construire leur identité professionnelle.

Or, les enseignants ayant recours au tutoiement collectif, bien que conscient que la stratégie peut entrer en conflit avec leur rôle de modèle linguistique ainsi qu'avec ce devoir de conserver un haut degré de compétences professionnelles, ne semblent pas avoir réfléchi aux implications de la stratégie. D'ailleurs, l'école où nous avons eu une plus grande représentation d'enseignants employant le tutoiement collectif possède un règlement contre le recours à cette stratégie en classe, en raison notamment du manque de données sur la question. Selon la direction de l'école avec qui nous avons discuté lors du recrutement, les enseignants connaissent le règlement, mais ne semblent pas s'en préoccuper. Ils continuent de juger cette stratégie comme étant positive et efficace. En se détournant des cadres de la LIP, du référentiel de compétence et des règlements scolaires, les enseignants qui emploient le tutoiement collectif semblent donc se tourner vers l'expérience qu'ils ont du milieu pour construire leur identité professionnelle.

CONCLUSION

Le tutoiement collectif est un phénomène bien plus complexe qu'il n'y paraît à première vue. En effet, son recours en classe par les enseignants soulève bien des questions auxquelles il nous est toujours difficile de répondre. Malgré les difficultés à travailler sur un phénomène si peu étudié, nous sommes parvenus à mettre en lumière certaines caractéristiques de l'utilisation du tutoiement collectif en classe. Dans cette dernière partie, nous reviendrons d'abord brièvement nos principaux résultats et présenterons notre définition actuelle du tutoiement collectif. Par la suite, nous émettons quelques recommandations en lien avec la formation initiale et la formation continue des enseignants. Puis nous traiterons des limites de ce projet de recherche. Pour finir, nous proposerons quelques perspectives de recherche en lien avec le tutoiement collectif.

Selon nos résultats de recherche, nous pouvons affirmer que le tutoiement collectif représente beaucoup plus que l'application du pronom d'allocution « tu » dans un contexte de groupe. À ce titre, l'une des retombées importantes de notre travail de recherche est qu'il a permis de mieux comprendre cette stratégie, et même d'identifier certains attributs de cette dernière. Ainsi, le tutoiement collectif est une stratégie qui :

- Est utilisée de manière plus ou moins consciente d'un enseignant à l'autre et dont les représentations personnelles sont souvent peu définies ;

- Est utilisée à différentes fins et est généralement perçue comme étant positive et efficace aux yeux de l'utilisateur ;
- Est utilisée dans des contextes variés et est adaptée selon les caractéristiques des élèves et selon la façon dont ceux-ci réagissent à la stratégie ;
- Intègre l'idée de l'application de caractéristiques du singulier à un contexte pluriel, particulièrement celle de proximité où l'enseignant tente de créer des liens entre lui-même et l'élève, mais aussi entre les savoirs enseignés et l'élève ;
- Vise à ce que l'élève se sente personnellement interpellé par ce que dit l'enseignant en rapport avec les savoirs enseignés et lors d'interventions visant la modification d'un comportement inadéquat et le rétablissement d'un climat propice à l'apprentissage. Elle vise également à faciliter les apprentissages en les ancrant dans la réalité des apprenants.

À la lumière de nos résultats, nous proposons une définition provisoire du recours au tutoiement collectif en classe. Ainsi, le tutoiement collectif est une stratégie qui allie des caractéristiques du tutoiement et du vouvoiement pour créer un lien de proximité avec l'élève et faire en sorte que celui-ci se sente interpellé par ce que dit ou demande l'enseignant. Par le recours à cette stratégie, l'enseignant cherche à faciliter les apprentissages, non seulement parce qu'il ancre les savoirs dans la réalité de l'élève, mais aussi le maintien ou le rétablissement d'un climat de classe propice à l'apprentissage. Bien que fortement intuitive et perçue comme allant à l'encontre de certaines normes linguistiques, elle est jugée positivement par les enseignants.

Cette recherche nous permet de constater l'importance de la formation initiale, de la formation continue ainsi que de la pratique réflexive dans le monde de l'enseignement. En effet, le tutoiement collectif est entouré de « on-dit » et de mystère. Les enseignants de notre recherche ont, pour la plupart, la conviction que l'expérience, qu'elle soit réellement appuyée sur des écrits théoriques ou non, suffit à valider le recours au tutoiement collectif. Toutefois, l'utilisation de cette stratégie semble démontrer une certaine lacune au niveau de la formation initiale, non seulement en ce qui a trait aux compétences à l'oral des enseignants, mais aussi en ce qui concerne le développement de la pratique réflexive. Ainsi, les programmes de formations initiales pourraient grandement bénéficier d'offres de cours liés à la langue parlée, mais aussi à la pratique réflexive. Aussi, la formation continue pourrait s'orienter sur cette même voie.

Comme tout projet de recherche, notre étude comporte plusieurs limites. Tout d'abord, il a été mené par une chercheuse en formation. Bien que supervisé, ce mémoire n'en demeure pas moins le résultat d'un long travail d'apprentissage autant sur le fond que sur la forme. Les méthodes de collecte et d'analyse de données étaient employées pour la première fois par l'apprentie chercheuse, pouvant ainsi mener à quelques maladresses. De plus, le faible nombre de participants affecte la richesse du matériel empirique collecté. Un nombre plus élevé de participants aurait possiblement permis une description plus approfondie et élargie du phénomène. Dans un même ordre d'idées, les difficultés de recrutement notamment en raison du contexte de grève ont pu modifier les

perceptions des participants quant à la recherche puisque les enseignants avaient reçu comme directives syndicales de ne pas participer ou de se retirer des projets de recherche.

Aussi, nous avons remarqué que plusieurs enseignants semblaient avoir de la difficulté à bien cerner eux-mêmes ce qu'était le tutoiement collectif. Certains ont même confondu tutoiement individuel entre l'enseignant et l'élève et tutoiement collectif entre l'enseignant et le groupe. Bien que des précisions aient été demandées aux enseignants présentant cette confusion, il se pourrait que certaines incompréhensions nous aient échappé. Dans un même ordre d'idée, les propos que nous avons recueillis sont des perceptions d'enseignants et des pratiques déclarées. En aucun cas, il n'est possible d'affirmer que les enseignants ayant recours au tutoiement collectif obtiennent réellement les résultats décrits. Pour finir, compte tenu du faible nombre de sources sur le sujet, il est difficile d'appuyer le projet sur des bases théoriques solides et bien ancrées. Ainsi, notre cadre conceptuel est, en quelque sorte, un amalgame nous permettant de travailler la question du tutoiement collectif sans pour autant appuyer la stratégie sur des définitions claires. Qui plus est, ce corpus limité réduit les possibilités d'établir des ponts entre nos résultats de recherche et d'autres travaux sur le sujet.

Le tutoiement collectif constitue un phénomène qui doit encore être étudié. En effet, bien que nous ayons réussi à préciser certains attributs entourant la stratégie, il demeure plusieurs zones grises à explorer. Dans un premier temps, nous ne nous sommes intéressés qu'au point de vue des enseignants utilisant le tutoiement collectif. Or, le

tutoiement collectif est un acte de communication entre deux parties : l'enseignant et son groupe. Ainsi, il serait intéressant d'aller comprendre la perception qu'ont les élèves du tutoiement collectif, d'autant plus que quelques enseignants interrogés nous ont mentionné que certains élèves trouvaient la stratégie infantilisante. Or, une perception négative de la stratégie par les élèves semblait persuader les enseignants de ne pas avoir recours au tutoiement collectif. De ce fait, il serait tout aussi pertinent d'évaluer l'efficacité réelle du tutoiement collectif. En effet, lors de ce projet, nous n'avons observé que des perceptions et des représentations d'une stratégie. Toutefois, nous ne savons pas ce qui se passe réellement en classe, nous ne savons pas comment les enseignants emploient le tutoiement collectif. De plus, comme les enseignants ont de la difficulté à prendre la pleine mesure de leur propre recours à la stratégie, les perceptions et représentations dont nous disposons actuellement sont fragmentaires. En observant le tutoiement collectif en contexte de classe, il serait alors possible de faire le pont entre ces perceptions et représentations, et la réalité des enseignants. Dans un autre ordre d'idées, il serait pertinent de faire une recherche auprès des enseignants du primaire pour savoir s'ils utilisent le tutoiement collectif pour les mêmes raisons puisque ni Barret, ni Lyster et Rebuffot n'ont traité du tutoiement collectif sous cet aspect. Il serait aussi intéressant de refaire une recherche à plus grande échelle avec plus d'enseignants. Ce faisant, nous serions en mesure d'approfondir la réflexion que nous avons débutée avec ce projet.

Pour finir, par ce projet de recherche nous jetons un éclairage nouveau sur cette stratégie peu explorée. Notre travail apporte une contribution sur le plan scientifique en

regard de certaines caractéristiques du tutoiement collectif qui n'a été que peu explicité jusqu'à maintenant. Nous avons mis en évidence que les enseignants ont un recours au tutoiement collectif plutôt intuitif et que leurs intentions pédagogiques ainsi que les contextes d'utilisation de la stratégie sont diversifiés. Nous avons confirmé ce que Barret ainsi que Lyster et Rebuffot avançaient quant à l'utilisation du tutoiement collectif par les enseignants afin que l'élève se sente interpellé personnellement. Toutefois, nous y ajoutons l'idée que l'enseignant a recours à la stratégie pour créer un lien de proximité avec l'élève. Aussi, nous avons dégagé différents contextes d'utilisation tels que la gestion de classe, notamment pour la gestion des comportements inadéquats, ou encore lors de séquence d'enseignement afin de faciliter les apprentissages. Nous soulignons en outre le fait que les enseignants jugent positivement le recours au tutoiement collectif malgré l'erreur grammaticale ainsi la valeur qu'accordent les enseignants à leur vision du rôle de modèle linguistique en opposition à celle d'identité professionnelle et personnelle. De plus, d'un point de vue social, notre projet représente une amorce de réflexion sur les pratiques enseignantes. En effet, par ce projet, nous avons été en mesure d'amorcer une réflexion pour soutenir l'amélioration des pratiques en rapport avec la communication orale en enseignement. Nous avons émis des recommandations quant à la formation initiale et continue des enseignants autant en ce qui a trait à la langue parlée qu'à la pratique réflexive. Par ce projet de recherche, nous avons tenté d'aider les enseignants à améliorer leur pratique ainsi qu'à réfléchir sur les stratégies qu'ils utilisent au quotidien, notamment celle du tutoiement collectif.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

Aléong, S. (1983). Normes linguistiques, normes sociales : une perspective anthropologique. Dans Bédard, E. et Maurais, J., *Norme linguistique*. Québec : Conseil supérieur de la langue française, [repéré à http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubf101/f101p3.html#ix].

Anadon, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, Vol. 26 (1), pp. 5-31.

Archambault, J., et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe (4e éd.)*. Montréal : Chenelière Éducation.

Aubé, M. (2004). La compétence de l'ordre de la communication: matrice originelle de toutes les compétences, *Vie pédagogique*, no 131, pp. 13-16.

Barret, M. (2000). *Diverses fonctions de la référence pronominale dans le discours immersif*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université McGill.

Blaser, C. (2008). *Le rôle des enseignants de toutes les disciplines*, *Vie pédagogique*, no 149, pp. 44-48.

Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chartrand, S.-G. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Québec: Chenelière Éducation.

Chartrand, S.-G. (2007). *Analyse critique des activités de lecture et d'écriture pour apprendre et réussir au secondaire*, Québec, Université Laval. Rapport de recherche, consulté le 12 janvier 2017 [repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-de-recherche/histoire/analyse-critique-des-activites-de-lecture-et-d-ecriture-pour-apprendre-et-reussir-au-secondaire-5reniacx1432230210481>].

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] et Ressources humaines et développement des compétences du Canada (RHDCC). (2013). *Parlons d'excellence : Compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Ottawa : Gouvernement du

Canada, consulté le 12 janvier 2017. [Repéré à http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/320/Parlons_dexcellence.pdf].

Corbin, J. et Strauss, A. (2016). *Basic of qualitative research. 4e*. Thousand Oaks : SAGE.

Cosnefroy, L. (2004). Le savoir d'action, géographie conceptuelle. Dans J.-P. Astolfi (Dir.), *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Laboratoire CIVIIC. Rouen : Publications de l'université de Rouen.

De Villers, M.-E. (2006). *La nouvelle grammaire en tableaux*. Québec : Québec Amérique.

Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (thèse de doctorat non publiée). Gatineau : Université du Québec en Outaouais.

Dumais, C. (2015). Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale : un modèle pour développer les compétences à l'oral et en littérature des élèves de 6 à 17 ans. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (Dir.), *Littérature : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements*, pp. 87-111, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, G. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire : portait d'un domaine de recherche en émergence. Dans El Euch, S., Groleau, A. et Samson, G. (Dir.) *Les didactiques : bilans et perspectives*, pp.101-124, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dewaele, J. M. (2002). Variation, chaos et système en interlangue française. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, pp.143-167.

Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives. 2e édition*. Montréal : Chenelière éducation.

Gardner-Chloros, P. (1991). Ni tu ni vous : principes et paradoxes dans l'emploi des pronoms d'allocution en français contemporain. *French Languages Studies*, 1, pp. 139-155.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Les cinq ingrédients essentiels*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. Et Bonvin, P. (2016). « La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous ». Dans Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. Et Vienneau, R. (Dir.). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. Bruxelles : DeBoeck, pp.139-151.

Gervais, F. (2000). Évaluation de la qualité du français oral des futurs enseignants. Un dispositif et ses retombées. Dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dirs), *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée*. Sherbrooke : Éditions du CRP, pp. 94-112.

Gervais, F., Ostiguy, L., Hopper, C., Lebrun, M. et Préfontaine, C. (2001). *Aspects du français oral des futurs enseignants : une étude exploratoire*. Québec : Conseil de la langue française.

Gobbe, R. et Tordoir, M. (2004). *Grammaire française*. Québec: Éditions du Trécarré.
Grevisse, M. (1993). *Le bon usage : grammaire française*. Paris : Duculot.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, Vol. 24, pp. 3-17.

Gouvernement du Québec. (2018). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière éducation.

Lambert, W. E., et Tucker, G. R. (1976). *Tu, Vous, Usted. A Social-Psychological Study of Address Patterns*. Rowley, Massachusett: Newbury House Publisher inc.

Lebrun, M. et Préfontaine, C. (1999). La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles, *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, no 91-92, septembre.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Lyster, R. et Rebuffot, J. (2002). Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif. *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne] mis en ligne le 25 août 2008, consulté le 15 avril 2014. [Repéré à <http://aile.revues.org/842>].

Mariage, T. V., Englert, C. S. et Garmon, M. A. (2000). The teacher as “more knowledgeable other” in assisting literacy learning with special needs students, *Reading & Writing Quarterly*, vol. 16, no 4, pp. 299-336.

Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire : entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1 (3), 55-68. [Repéré à <https://www-erudit-org.biblioproxy.uqtr.ca/fr/revues/phro/2012-v1-n3-phro0298/1012563ar.pdf>].

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1er cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministères de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006c). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 2e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Moreau, M.-L. (1997). *Sociolinguistique. Concepts de base. 2e Édition*, Bruxelles : Mardaga.

Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide?. *Recherches qualitatives*, Hors série, numéro 5, pp.99-111.

Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches. 3e édition*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Ostiguy, L., Champagne, É., Gervais, F. et Lebrun, C. (2005). *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation à l'enseignement au secondaire*, Collection Suivi de la situation linguistique, Étude 4. Québec: Gouvernement du Québec, Office québécois de la langue française, consulté le 10 octobre 2016. [Repéré à http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/index_indic.html].

Ostiguy, L., Gervais, F. Et Lebrun, C. (2006). Une norme pour la langue parlée de l'enseignant et dans l'enseignement. *Québec français*, numéro 142, Été, pp. 22-24.

Ostiguy, L. et Tousignant, C. (2008). *Le français québécois. Normes et usages*, 2e Édition, Montréal : Guérin universitaire.

Ouillon, C. et Dolbec, J. (1999). La formation des enseignants et la qualité de la langue, *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, no 91-92, septembre.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. 3e édition*. Paris : Armand Colin.

Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier enseignant*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Pinker, S. (2013). *L'instinct du langage*. Paris : Odile Jacob.

Remysen, Wim. (2003). Le français au Québec : au-delà des mythes. *Romanesque*, 28 (1), pp. 28-41.

Valin, R. (1983). Réflexion sur la norme. Dans Bédard, É. et Maurais, J. du Conseil de la langue française, *La norme linguistique*. Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale des publications gouvernementales du ministère des Communications, consulté le 10 octobre 2016 [Repéré à http://www.cslf.gouv.qc.ca/bibliotheque-virtuelle/publication-html/?tx_iggcplus_pi4%5bfile%5d=publications/pubf101/f101p5e.html#xxix].

Verreault, C. (1999). L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question?. *La norme du français au Québec*, Terminogramme, Numéro 91-92, pp. 21-40.

Viola, S., Messier, G., Dumais, C. et Meunier, H. (2015). Dispositif de formation pour le développement de la compétence à l'oral de futurs enseignants dans un contexte d'approche-programme : quelles sont les pratiques déclarées efficaces?. *Langage et littérature*, 17 (3), pp. 73-100.

Annexe A
Document d'information

Introduction

Ce document est une courte présentation du projet de recherche de Audrée-Anne T.Laprise, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Cette présentation a pour but de vous informer sur le projet lui-même et son état d'avancement.

Présentation du projet

Le présent projet de recherche s'intéresse au tutoiement collectif dans les écoles secondaires. Il s'agit d'une pratique où l'enseignant utilise le tu, la deuxième personne du singulier, pour s'adresser à tous les élèves de son groupe en même temps. Il existe peu de documentation sur le tutoiement d'un groupe d'individus ou l'usage du tu collectif. Les quelques documents recensés jusqu'à maintenant montrent néanmoins l'importance de se pencher sur cette pratique afin de mieux la comprendre.

Or, pour bien comprendre le phénomène, du tutoiement du groupe classe, il faut remonter à la source : les enseignants. Toutefois, les articles inventoriés n'abordent pas la question de l'origine de cette pratique. Les explications données sont plutôt succinctes et ne permettent pas une compréhension en profondeur du tu collectif et de ses raisons d'être. Ainsi, en retournant voir à la source, aux enseignants, nous pourrions mieux comprendre le phénomène; comprendre ce qui les pousse à utiliser le tu collectif nous permettra de saisir plus en profondeur cette stratégie d'enseignement.

De plus, afin d'avoir une compréhension plus complète de ce qu'est le tu collectif, il est intéressant d'aller voir du côté des élèves. En effet, le tutoiement collectif est une stratégie qui lie l'enseignant et les élèves. En s'adressant à son groupe, l'enseignant crée un lien. Alors, cette stratégie s'observe de deux points de vue : l'enseignant qui l'utilise et l'élève qui la vit. Dans les textes traitants du sujet, le côté élève est pratiquement évacué de la discussion. Il serait donc pertinent d'aller creuser du côté des perceptions des élèves envers ce phénomène.

L'entretien semi-dirigé sera utilisé lors de rencontres avec les enseignants participants. Comme les données à recueillir sont des perceptions, des représentations, voir des évaluations de la pratique, cette méthode nous semble être la plus appropriée. Les enseignants seront ainsi libres d'élaborer comme ils le veulent sur leur utilisation du tutoiement collectif. Pour les élèves, il s'agira plutôt d'un entretien de groupe, si et seulement si, les enseignants acceptent de faire participer leurs élèves, avec l'accord des parents.

Pour toute question au sujet de ce projet de recherche, vous pouvez contacter Madame Audrée-Anne T.Laprise à l'adresse courriel suivante : audree-anne.tremblay-laprise@uqtr.ca.

Annexe B
Lettre d'intention des directions

Par la présente,

Je, _____, directeur/directrice de l'école secondaire _____, fait part de mon intention de permettre à Audrey-Anne T.Laprise, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, d'éventuellement conduire son projet de recherche dans mon école.

J'ai pris connaissance du projet portant sur le tutoiement du groupe-classe dans les écoles secondaires et de son état d'avancement.

Signature

Date

Annexe C

Lettres d'information aux enseignants



LETTRE D'INFORMATION (ENSEIGNANTS)

Le tutoiement collectif dans les classes régulières du secondaire

Audrée-Anne T.Laprise, étudiante à la maîtrise en Éducation, UQTR
Directrice : Geneviève Bergeron, professeure au département des sciences de l'éducation, UQTR

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre le tutoiement collectif dans les classes régulières du secondaire, serait grandement appréciée. Il s'agit d'une pratique où l'enseignant utilise le tu, la deuxième personne du singulier, pour s'adresser à tous les élèves de son groupe en même temps.

Objectifs

L'objectif principal de ce projet de recherche est de mieux comprendre le tutoiement collectif dans les classes régulières du secondaire.

Deux sous-objectifs découlent de l'objectif général. Le premier sous-objectif est de décrire et de rendre explicite les raisons poussant les enseignants en classes régulières du secondaire à utiliser le tu collectif. Le second est de décrire les perceptions qu'ont les élèves de classes régulières du secondaire de l'utilisation tu collectif par leurs enseignants.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien semi-dirigé individuel avec le chercheur. Cet entretien sera d'une durée de 45 minutes et aura lieu à l'école, hors des heures de classe et selon les disponibilités de l'enseignant. Un entretien pourrait avoir lieu, par exemple, dans votre classe, lors d'une période libre.

Numéro du certificat : CER-15-215-07.12
 Certificat émis le 15 sept. 2015

L'entretien sera enregistré à l'aide d'un enregistreur numérique, mais ne sera pas filmé. Les questions posées porteront sur la pratique du tutoiement collectif.

Risques, Inconvénients, Inconforts

Outre le temps consacré à l'entretien, il n'y a pas de risque majeur. Toutefois, il est possible que le fait de raconter votre expérience en lien avec le tu collectif suscite chez vous certains questionnements. Il est à noter que le but de ce projet est de mieux comprendre la pratique du tutoiement collectif, non pas de juger si la pratique est bonne ou mauvaise.

Bénéfices

En participant à ce projet de recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances au sujet du tutoiement collectif. De plus, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité, dans une attitude de respect et d'écoute, de votre pratique liée au tutoiement collectif.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code qui vous sera attribué pour l'analyse. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire de maîtrise, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données seront conservées de façon digitale, sur l'ordinateur personnel du chercheur qui est protégé par un code d'accès. Personne d'autre n'y aura accès. Les données seront conservées jusqu'au dépôt final du mémoire de maîtrise, puis elles seront détruites.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Remerciement

Votre collaboration nous est très précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Audrée-Anne T.Laprise à l'adresse courriel suivant : audree-anne.tremblay-laprise@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-215-07.12 a été émis le 15 septembre 2015.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Numéro du certificat : CER-15-215-07.12
Certificat émis le 15 sept. 2015

Annexe D
Formulaire de consentement des enseignants



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse ou du chercheur

Moi, Audrey-Anne T.Laprise m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Le tutoiement collectif dans les classes régulières du secondaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant septembre 2016.

Indiquez l'adresse électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne.
Adresse courriel :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudra en informer le chercheur.

Numéro du certificat : CER-15-215-07.12
Certificat émis le 15 sept. 2015

Annexe E
Schéma d'entretien

Schéma d'entretien
(Entrevue semi-dirigée)

Sous-objectif 1: décrire et de rendre explicite les raisons poussant les enseignants en classes régulières du secondaire à utiliser le tu collectif.

Déroulement de l'entrevue

- L'entrevue sera d'une durée de 45 minutes;
- L'entrevue se fera dans un local de l'école, selon les disponibilités de l'enseignant;
- Les entrevues seront conduites par le chercheur;
- L'accent sera mis sur la relation entre l'enseignant et sa pratique et non par sur la pratique elle-même ;
- Une attitude de respect et d'écoute de la part du chercheur sera toujours employée.

Questions générales

1. Pour quelles raisons avez vous commencé à utiliser le tu collectif en classe ?
2. Comment et quand avez-vous commencé à utiliser le tu collectif en classe ?
3. Quelles ont été les réactions des élèves lorsque vous avez commencé à utiliser le tu collectif ?
4. Comment adaptez-vous la stratégie du tu collectif à vos différents groupes ?
5. L'utilisez-vous avec tous vos groupes ? Si non, Qu'avez-vous remarqué de différent entre vos groupes qui sont tutoyés et vos groupes qui ne le sont pas ?
6. Quels impacts (positifs/négatifs) avez vous notés depuis que vous utilisez le tu collectif ?

Exemple de pistes à aborder selon les réponses de l'enseignant :

sur l'apprentissage ;

sur le degré d'obéissance ;

sur la relation avec l'élève ;

sur l'attention de l'élève.

7. Quelle est la perception des élèves et de vos collègues en regard de l'utilisation du tu collectif ?
8. Comment définiriez-vous le tu collectif ?
9. Selon certains spécialistes de la grammaire, le tu collectif va à l'encontre des règles de grammaire. Qu'en pensez-vous ?

Annexe F
Questions/précisions par courriel

Ent.	École	Questions à poser (par courriel)
1	Collège de l'Horizon	<p>Selon certains spécialistes de la grammaire, le tu collectif va à l'encontre des règles de grammaire. Qu'en pensez-vous?</p> <p>En quoi vos expériences antérieures (terrains de jeux, quand de jour, etc.) vous ont-elles conduites à employer le tu collectif?</p> <p>Quels sont les impacts du tutoiement collectif sur vos élèves?</p> <p>Quelles perceptions ont vos élèves sur le tu collectif? Vos collègues?</p>
2	Collège de l'Horizon	<p>Selon certains spécialistes de la grammaire, le tu collectif va à l'encontre des règles de grammaire. Qu'en pensez-vous?</p> <p>Comment définiriez vous le tu collectif?</p> <p>Quelles perceptions ont vos élèves sur le tu collectif? Vos collègues?</p>
3	Collège de l'Horizon	<p>Selon certains spécialistes de la grammaire, le tu collectif va à l'encontre des règles de grammaire. Qu'en pensez-vous?</p> <p>Comment définiriez vous le tu collectif?</p> <p>Quels sont les impacts du tu collectif sur vos élèves?</p> <p>Quelles perceptions ont vos élèves sur le tu collectif? Vos collègues?</p>
4	Collège de l'Horizon	<p>Selon certains spécialistes de la grammaire, le tu collectif va à l'encontre des règles de grammaire. Qu'en pensez-vous?</p> <p>Comment définiriez vous le tu collectif?</p> <p>Quelles perceptions ont vos élèves sur le tu collectif? Vos collègues?</p>
5	Collège Sainte-Marie	<p>Selon certains spécialistes de la grammaire, le tu collectif va à l'encontre des règles de grammaire. Qu'en pensez-vous?</p> <p>Comment définiriez vous le tu collectif?</p>

Annexe G
Tableau synthèse des résultats

Catégories	Sous-catégories	Thèmes
Les représentations générales du tutoiement collectif	Définition du tutoiement collectif	Façon de s'adresser au groupe
		Stratégie qui va à l'encontre des règles de grammaire
	Provenance du tutoiement collectif	Par le biais d'expériences personnelles
		Par la lecture de texte ou d'articles
		Par le contact avec d'autres enseignants
		Par le biais de formations
		Ne sait pas
	Conscience du recours au tutoiement collectif	Recours actuel plus ou moins conscient
		Recours antérieur non conscient
Les buts et effets du tutoiement collectif perçus par les enseignants	Buts des enseignants du recours au tutoiement collectif	Interpeler directement ou personnellement l'élève
		Effectuer un rappel à l'ordre sans que l'élève ne se sente pris à partie
		Obtenir une réaction immédiate de l'élève et éviter la répétition
		Réprimander
		Réduire le nombre d'interventions individuelles à faire

		Créer une relation de proximité
		Rendre le contenu significatif
	Effets perçus par les enseignants	La relation avec l'élève est facilitée
		L'élève se sent concerné directement ou personnellement
		L'élève exécute la tâche plus rapidement
		L'élève est plus attentif
		Le nombre d'intervention individuelles est réduit
Les modalités d'utilisation du tutoiement collectif	Contextes d'utilisation du tutoiement collectif	Lors de consignes courtes, générales ou relatives au matériel à prendre
		Lors d'intervention visant la modification d'un comportement inadéquat
		Lors d'explications
		Dans presque toutes les situations
	Caractéristiques des élèves	Élèves ayant besoin de plus d'encadrement
		Élèves ayant besoin d'un contact affectif
		Tous les élèves

Les réactions dans l'entourage scolaire des enseignants	Réactions des élèves	L'enseignant ne sait pas
		La stratégie est perçue comme infantilisante
		Aucune réaction des élèves
	Réactions de l'entourage professionnel	La stratégie ne fait pas partie des discussions
		La stratégie est infantilisante
		La stratégie est interdite dans l'école
Les représentations quant à la langue	Opinion quant à l'erreur grammaticale	Non problématique malgré le rôle de modèle linguistique
		Sans incidence sur l'apprentissage de la langue
	Conscience du rôle de modèle linguistique de l'enseignant	Priorité accordée à l'expression de l'identité personnelle et professionnelle
		Nécessité de distinguer les "bons" des "mauvais" usages